Niveau(x) d'enseignement : 2 Numéro EDUQ : 9970195
Centre d'intérêt : 710

Garlépy, Lisette

Elaboration, implantation et application d'un programme préscolaire en garderie / Lisette Garlépy ; [Hull?] : L. Garlépy, 1988
282 f. en foliotation multiple ; 28 cm

"Rapport de recherche - Maîtrise en éducation - Université du Québec à Hull". Résumé au début du v. Comprend une bibliogr. Dépouillement partiel. Appendice I : Programme préscolaire, adaptation du Cognitively oriented curriculum

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Développement de l'enfant * Développement cognitif * Programme d'activités * Objectifs d'apprentissage * Participation des parents * Garderie * Education préscolaire

La recherche fait état d'une démarche d'élaboration, d'implantation et de mise en application d'un programme préscolaire en garderie où les parents sont amenés à participer au développement intégral de leurs enfants grâce à un suivi garderie-maison. La méthodologie utilisée pour la démarche d'intervention s'inspire de la théorie de l'action de Parsons, telle qu'exposée par Jean Bracegard. Le programme lui-même, qui s'appuie sur la théorie piagétienne, se caractérise par son orientation vers le développement cognitif de l'enfant d'âge préscolaire. Il se fonde également sur la théorie développementale et considère qu'une expérience éducative est valide en autant qu'elle permette à l'apprenant d'expérimenter avec ses nouvelles capacités qui émergent. Le programme suggère donc une série d'expériences-clé à faire vivre aux enfants tout en laissant à l'éducateur une part importante de créativité dans l'élaboration des stratégies d'intervention. Le programme a été appliqué sur une période de huit mois, soit de novembre 1985 à juin 1987, dans une garderie de la ville de Gatineau qui reçoit une quarantaine d'enfants âgés entre deux et cinq ans et qui comprend huit intervenants.

Type de document :

9070175

Danielle Gariépy

Elaboration, implantation et application d'un programme préscolaire en garderie

RAPPORT DE RECHERCHE

MAITRISE EN EDUCATION

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

SEPTEMBRE 1988

AVANT-PROPOS

Le présent document fait état de l'ensemble de ma démarche de recherche-action débutée en septembre 1984. La réalisation d'un tel projet a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes. Je désire remercier mes consoeurs de travail sans qui rien de tout cela n'aurait pu exister, mes formateurs qui jouèrent un rôle déterminant au plan de mes apprentissages et à tous mes proches qui ont su m'apporter l'encouragement et le soutien tout au long de ces années.

SOMMAIRE

Entrevoir la garderie comme un lieu privilégié d'intervention et de prévention, constitue actuellement un enjeu dans le domaine de l'éducation préscolaire. C'est alors toute la thématique de la qualité des services offerts qui est soulevée ici. Certains éléments dont la programmati : et l'implication parentale, sont nécessaires pour assurer la présence de cette qualité. La présente recherche-action fait état d'une démarche d'implantation et de mise en application d'un programme préscolaire en garderie où les parents ont été amenés à participer au développement intégral de leurs enfants grâce à une démarche de suivi garderie-maison.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS i
SOMMAIRE ii
TABLE DES MATIERES iii
LISTE DES FIGURES v
LISTE DES TABLEAUX vi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I. Identification de la problématique. 3

CHAPITRE II. Cadre théorique 10

Evolution du réseau de garde au Canada. Impact d'une fréquentation en garderie sur le développement de l'enfant: développement cognitif, émotionnel, social, recherches contradictoires. La garderie, nouvelle vision d'un environnement éducatif pour l'enfant: l'approche écologique, les critères de qualité en garderie. La garderie québécoise, milieu éducatif?. La garderie, milieu préventif.

CHAPITRE III. Méthodologie. 48

L'acteur et l'unité systémique. Les composantes de l'action pédagogique: EST, DEVRAIT, POURRAIT, PEUT, FERA. Cadre opératoire.

CHAPITRE IV. Résultats et discussion 63

Préalable au scénario A. Le scénario A: objectifs, déroulement, analyse des résultats et dimcussion. Préalable au scénario B. Le scénario B: objectifs, déroulement de l'implantation, évaluation de

l'implantation-analyse des résultats et discussion, déroulement de l'application, évaluation de l'application-analyse des résultats et discussion, évaluation, forces, faiblesses et limites de la démarche: évaluation de la démarche, forces et faiblesses de la démarche, limites de l'évaluation, impact de la démarche. Bilan de la démarche de recherche-action.

BIBLIOGRAPHIE 109

APPENDICES . . . . . .

1. Le programme préscolaire, adaptation du "Cognitively Oriented Program"
2. Grille d'évaluation de l'implantation du programme préscolaire en garderie
3. Fiche d'évolution quotidienne
4. Horaire quotidien
5. Fiches d'activités
6. Questionnaires d'évaluation de satisfaction Application du programme préscolaire

LISTE DES TABLEAUX

I. Etablissement du EST et du DEVRAIT 65

II. Bilan et diagnostic. 69

III. Manifestations de résistance au changement 79

IV. Etablissement du EST et du DEVRAIT 84

V. Bilan et diagnostic 85

VI. Evaluation #1-Organisation matérielle et humaine . . 90

VII. Evaluation #2-Organisation matérielle et humaine . 90

LISTE DES FIGURES

1. L'acteur et l'unité systémique 52

2. Le processus de planification de l'action pédagogique 60

INTRODUCTION

C'est en septembre 1984 que j'entreprends une démarche pédagogique à l'intérieur du programme de maîtrise en éducation. Je travaille alors comme éducatrice auprès d'une clientèle d'enfants âgés entre deux et six ans, fréquentant un service de garde en garderie. Mon expérience acquise à l'intérieur de ce milieu m'amène peu à peu à identifier une situation problématique particulière au sein de notre équipe de travail. Un processus de changement planifié, s'inscrivant à l'intérieur d'un projet de recherche-action m'apparaît alors comme une solution valable aux problèmes vécus.

Opter pour un tel type de recherche comporte cependant des risques; l'intervenant se doit de composer avec plusieurs variables qui sont difficilement contrôlables. C'est ainsi qu'après avoir amorcé une première démarche avec l'équipe, je dois réajuster mon intervention en raison d'une trop grande résistance au changement proposé. La conjoncture existant à ce moment me conduit à accepter un poste de direction dans un nouveau service de garde. Ceci s'inscrit alors dans la poursuite de ma démarche pédagogique entreprise deux ans plus tôt. C'est dans ce nouveau milieu que je vais à présent, concrétiser mon projet de recherche-action. Tel que précisé au chapitre IV, ce changement constituera un ajustement nécessaire dans mon in-

tervention, compte tenu de la méthodologie utilisée.

En juin 1987, après avoir atteint les objectifs fixés, soit l'implantation et la mise en application d'un programme préscolaire à la garderie où j'évolue depuis dix mois, je quitte mon emploi pour devenir chargé de cours au niveau collégial et universitaire. Ce changement de carrière s'inscrit, à son tour, à l'intérieur de la démarche entreprise il y a trois ans. L'expertise développée au cours des dernières années vient maintenant soutenir mon intervention auprès des futurs éducateurs.

C'est à l'intérieur des prochains chapitres que je ferai état de ces différentes étapes qui ont marqué ma démarche de recherche-action. Dans un premier temps, je présenterai la problématique originelle vécue dans mon milieu de travail. Suivra au second chapitre, le cadre théorique sur lequel vient s'appuyer l'intervention privilégiée. Le troisième chapitre expose par la suite, la méthodologie employée alors que le dernier chapitre rapporte les résultats obtenus. Je procéderai alors à la discussion en relatant les étapes marquantes du processus de changement planifié à l'intérieur des différents milieux où j'ai fait succéder mon intervention.

CHAPITRE I

Identification de la problématique

C'est en février 1982 que je débute un emploi comme éducatrice en garderie, après avoir complété une formation en psycho-éducation. L'organisme pour lequel je travaille alors, dessert en grande partie la population immédiate de Gatineau: familles issues de différents milieux socio-économiques, familles monoparentales et bi-parentales. Le service de garde reçoit quotidiennement une quarantaine d'enfants âgés entre deux et six ans et est composé d'une équipe de huit intervenants.

Au Québec, nous nous accordons pour reconnaître que l'objectif premier de la garderie est de prendre en charge les enfants durant les six premières années de leur vie afin de répondre aux besoins de garde des parents. Si elle représente en premier lieu un service de "garde", elle se doit également de fournir à l'enfant, un milieu stimulant afin que celui-ci se développe intégralement. L'expérience acquise au cours des dernières années m'a permis cependant de prendre conscience d'un autre rôle majeur de la garderie, soit celui de la prévention. En tant que ressource du milieu, nous avons souvent à répondre à des besoins spécifiques chez certains enfants et à nous ouvrir à des clientèles particulières référées par des travailleurs sociaux, psychologues scolaires, médecins et même par le Tribunal de la jeunesse. Dans cette perspective, la gar-

derie ne s'adresse plus uniquement aux parents travailleurs mais devient une ressource éducative valable pour les intervenants sociaux. Je constate cependant que si la garderie désire remplir ce rôle de milieu privilégié d'intervention pour certains enfants, elle doit en contrepartie offrir une bonne qualité de service.

Lorsque nous abordons le thème de la qualité de service en garderie, un des facteurs déterminants est sans contredit celui qui concerne le personnel[1]. Les éducatrices[2] jouent un rôle de premier plan dans le quotidien alors qu'elles doivent réussir à présenter à l'enfant des activités qui l'amèneront à explorer, à connaître, à grandir. C'est à travers leurs interventions éducatives, qu'elles permettent aux enfants de se développer sur les plans moteur, émotif, social et cognitif. Si l'on considère que la garderie peut être un lieu de prévention, l'aspect dépistage prend alors une importance considérable. Les éducatrices ont un rôle-clé à jouer à ce niveau; elles doivent posséder les compétences nécessaires pour effectuer un tel dépistage afin d'intervenir plus adéquatement auprès de certains enfants.

1. Québec, Ministère du conseil exécutif, Rapport du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance, Québec, juin 1987, p.31.

2. La forme féminine sera utilisée tout au long du texte en raison du fort pourcentage (93%) de femmes-éducatrices en garderie.
Chantale Brouillet, C. Mercier, Des garderies malgré tout, situation des garderies au Québec en 1981, Québec, OSGE, 1982, p.110.

On constate cependant que celles-ci ne possèdent pas toujours les outils pour répondre à cette nouvelle demande du milieu. Les éducatrices présentent certaines difficultés à intervenir efficacement autant auprès des enfants que des parents.

Les parents constituent un second facteur déterminant dans la qualité d'un service de garde[3]. Leur implication s'avère nécessaire si nous voulons que s'instaure un véritable suivi garderie-maison. L'enfant passe souvent plus de temps d'éveil en garderie qu'à la maison; il devient donc essentiel d'établir des échanges entre parents et éducatrices. Ce qui est vécu cependant au plan de ces échanges apparaît souvent inadéquat. Ainsi, il est fréquent d'observer une certaine fermeture chez un parent qui se voit informé d'une situation problématique concernant son enfant. Envahi par une crainte et un sentiment d'incompétence en tant que parent-éducateur, celui-ci préfère se refermer, empêchant ainsi toute démarche conjointe entre la garderie et la maison. Il est donc important d'amener le parent à prendre conscience des comportements de son enfant afin de favoriser la prévention de différents problèmes relatifs à son développement. Il devient primordial de redonner à certains , la certitude et la confiance qu'ils peuvent être à leur tour, de bons intervenants. Il est cependant difficile de remplir un tel rôle de personnes-ressources et de soutien auprès de ces parents en raison d'un manque de compétences spécifiques chez les éducatrices.

3. Québec, Ministère du conseil exécutif, op. cit., p.111.

La garderie est certes une ressource dans son milieu; si elle est née du fait des contraintes imposées par le retour des femmes sur le marché du travail et par la prolifération des familles monoparentales[4], il n'en demeure pas moins qu'elle joue un rôle de prévention de premier plan. Si nous considérons que c'est au cours de ses six premières années de vie que l'être humain réalise la majorité de ses apprentissages, la garderie occupe une place déterminante en termes de lieu éducatif. L'enfant présentant des problèmes de développement peut alors retirer des bénéfices énormes d'un tel service. Mais s'agit-il uniquement de le mettre en vie de groupe pour constater une amélioration au plan de son développement intégral?

Ces premières réflexions m'amènent à identifier la situation problématique existant dans le service de garde où j'interviens. Celle-ci gravite autour de trois pôles distincts: les éducatrices, les parents et les enfants. La garderie reçoit des enfants ayant des besoins particuliers; cependant, des connaissances limitées empêchent les éducatrices d'intervenir adéquatement auprès de ceux-ci et de leurs parents. Ces derniers préfèrent tout simplement se refermer devant les problèmes de leurs enfants. La garderie n'est pas dotée d'un programme préscolaire mais uniquement d'un horaire d'activités; cet état de fait permet alors à chaque éducatrice de choisir librement les objectifs qu'elle désire poursuivre auprès de son groupe d'en-

4. Richard Cloutier, "La garderie québécoise: analyse des facteurs d'inadaptation", Revue québécoise de psychologie, vol.6, no2 (1985), p.4.

lants. Ceci a comme résultat, d'engendrer des incohérences au niveau des interventions alors que les enfants vivent des expériences différentes selon le groupe dans lequel ils se retrouvent. Je remarque également une absence de suivi garderie-maison en raison d'échanges difficiles avec certains parents. Enfin, je note un problème au niveau de l'identification claire de certains besoins particuliers chez les enfants en raison d'un manque de compétences spécialisées chez les intervenantes.

Nous pouvons entrevoir que la programmation semble constituer l'élément central autour duquel gravitent les trois pôles soit, les parents, les éducatrices et les enfants. Le groupe d'étude canadien sur la garde à l'enfance[5] a déjà mis en évidence l'importance d'un programme au niveau de la qualité d'un service de garde. Cloutier[6] souligne également la nécessité d'encadrer les enfants à l'intérieur d'un programme d'activités afin de contrer l'improvisation. L'absence d'un programme contenant des objectifs communs d'apprentissage (programme-cadre) remet donc en question l'impact positif de la fréquentation d'un service de garde pour l'enfant présentant certains problèmes de développement. Comme le note enfin Cloutier[7], il devient alors difficile pour les éducatrices d'identifier clairement les liens entre ce que fait l'enfant et l'atteinte d'objectifs éducatifs circonscrits. Ceci a comme consé-

5. Canada, Condition féminine, Rapport du groupe canadien d'étude sur la garde des enfants, Ottawa, mars 1986, 427 p.

6. Richard Cloutier, loc. cit., p.12.

7. Ibid., p.10.

quence directe de confiner la garderie au deuxième rang au plan social, en ne lui attribuant pas le même statut que l'école. Ce manque de crédibilité auprès des parents, Cloutier le résume tout simplement ainsi:

> " la garderie, c'est pour jouer, l'école c'est pour apprendre."[8]

L'importance que revêt une programmation au plan de la promotion d'une accréditation éducative m'amène alors à mieux cerner l'intervention qu'il serait souhaitable de faire à l'intérieur de mon service de garde. La présence d'un programme assure une intervention organisée de la garderie autour de l'enfant en sensibilisant les éducatrices à l'importance de leur valeur éducative potentielle[9]. Elle amène également l'identification claire d'objectifs éducatifs poursuivis à l'intérieur des activités et la mise en place de mécanismes évaluatifs pouvant fournir de la rétroaction[10]. Enfin, il est possible d'entrevoir une plus grande implication des parents alors que ceux-ci perçoivent véritablement que la garderie contribue de façon positive au développement de leur enfant[11].

Ces observations me conduisent à identifier plus précisément l'objet de ma recherche-action. Je me propose dès lors, d'intervenir avec l'équipe de travail afin d'élaborer, implanter et appliquer un programme préscolaire contenant des objectifs précis d'apprentissage où les parents seront amenés à par-

8. Ibid., p.10.
9. Ibid., p.12.
10. Ibid., p.12.
11. Ibid., p.12.

ticiper au développement intégral de leurs enfants grâce à un suivi garderie-maison tout en permettant aux éducatrices d'intervenir plus adéquatement et de façon cohérente auprès des enfants ayant des besoins particuliers.

L'intervention se voit ainsi circonscrite à l'intérieur de trois étapes distinctes soit l'élaboration, l'implantation et l'application d'un programme préscolaire. Par le terme "élaboration", nous entendons ici la conception, la création d'un programme préscolaire contenant objectifs d'apprentissage et activités[12]. La démarche subséquente, soit l'implantation, se veut l'organisation et la mise en place de tous les éléments nécessaires à l'application du programme: aménagement des locaux, formation du personnel, etc.[13]. Enfin, l'application constitue la mise en oeuvre du programme par les éducatrices et ce, à l'intérieur du vécu quotidien de la garderie[14].

12. Québec, Ministère de l'éducation, Programme préscolaire. Québec, Direction générale de développement pédagogique, 1981, 43p.

13. Ibid., 43p.

14. Ibid., 43p.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Reconnaître la garderie comme un milieu éducatif de qualité et un lieu privilégié d'intervention auprès des jeunes enfants, constitue l'enjeu principal de notre débat. Le présent chapitre tente de mettre en évidence les éléments qui apparaissent comme déterminants dans notre problématique.

Dans un premier temps, nous ferons un bref historique de l'évolution du réseau de garde au Canada, afin de mieux saisir la conjoncture québécoise. Il va sans dire que l'avènement de ce nouvel environnement pour le jeune enfant a fait naître certaines craintes dans les milieux éducatifs. Nous examinerons donc, dans un second temps, les différentes recherches conduites au cours des dernières années, afin de vérifier les effets de la garderie sur le développement intégral de l'enfant. Celles-ci ont suscité un questionnement quant à l'impact de cet environnement sur le développement affectif, social et cognitif de l'individu. Si ces recherches présentent des contradictions au niveau des résultats obtenus, elles permettent toutefois de mettre en évidence toute l'importance d'aborder l'impact de la garderie selon une vision globale, tenant compte des différentes composantes environnementales (ratio, aménagement, etc.) et développementales (aspect social, affectif et cognitif). Cette vision plus élargie, qualifiée d'écologique, nous amènera en troisième lieu, à identifier les éléments qui apparaissent comme déterminants au plan de la qualité éducative à la garderie. La présence de cette qualité s'avère indispensable si nous voulons entrevoir un impact positif sur le développement de l'enfant. Nous examinerons alors dans quelle ces éléments sont présents dans les garderies québécoises. Enfin, nous ter-

minerons notre débat en abordant le rôle véritable que doit jouer la garderie dans notre société. Si l'éducation préscolaire peut prendre la forme d'une intervention préventive auprès de certaines populations, la garderie peut représenter un lieu privilégié pour effectuer une telle intervention. C'est donc en abordant tout l'aspect de la reconnaissance éducative de la garderie que nous clorons notre discussion.

1. Evolution du réseau des services de garde au Canada

Les services de garde complémentaires à la famille existent depuis plusieurs siècles; l'histoire nous rappelle que les grandes civilisations avaient déjà instauré un mode de garde des enfants par l'entremise de nourrices et d'aides domestiques[1]. Au Canada, ce sont les phénomènes d'urbanisation et d'industrialisation du début du siècle qui seront responsables de l'organisation des premières garderies. Comme l'expliquent Desjardins et coll.[2], l'exode accru de plusieurs familles agricoles vers la ville où prévalent des conditions de vie très différentes, force les femmes à chercher de l'emploi à l'extérieur de la maison. Nous assistons alors à la mise sur pied des premiers services de garde par les communautés religieuses. Ceux-ci ne sont cependant pas perçus comme un service à la com-

1. Richard Cloutier, "La garderie, une famille agrandie", Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française, vol.8, no1 (1979), p.6.

2. G. Desjardins et E. Alsène, L'histoire des garderies au Québec entre 1968 et 1980, Longueuil, OSGE, 1984, p.5.

munauté mais bien comme une oeuvre d'assistance publique afin de venir en aide aux familles nécessiteuses[3].

Le début de la deuxième guerre mondiale marque l'avènement des premières garderies subventionnées par l'Etat canadien. Ces services ponctuels sont mis sur pied afin d'amener un plus grand nombre de femmes à prendre part à l'effort de guerre. Cependant, à la fin des combats en 1945, le gouvernement procède au démantèlement de ces services alors que les femmes sont encouragées à retourner au foyer[4].

Il faut attendre vingt ans avant d'assister à une nouvelle recrudescence dans la revendication de services de garde. C'est le retour massif des femmes sur le marché du travail (7.5% en 1941 à 48.7% en 1971)[5] qui oblige l'Etat à amorcer une réorganisation sociale. Dans cette nouvelle perspective qu'entraînent ces changements sociaux, la garderie vient assumer une responsabilité qui jusqu'à cette époque était celle des femmes.

C'est en 1972 que nous assistons à une nette progression dans l'implantation de garderies en milieu urbain. L'instauration de programmes fédéraux d'aide à l'emploi donne naissance à soixante-dix garderies. Comme le soulignent Desjardins et coll.[6], ceci aura un impact majeur sur le réseau de garde qué-

3. Ibid., p.6.
4. Ibid., p.14.
5. Ibid., p.19.
6. Ibid., p.34.

bécois. Dès lors, des pressions de plus en plus grandes sont exercées par les parents pour que s'organise un véritable réseau. La disparition des programmes fédéraux en 1974, oblige donc le gouvernement québécois à se pencher plus attentivement sur le dossier "garderie". Il apparaît clairement que c'est à partir de ce moment que sera reconnu par l'Etat, la légitimité de la garde des enfants par d'autres individus que les parents[7]. Cette nouvelle reconnaissance se traduit par l'adoption de la loi 77 sur les services de garde en décembre 1979. L'avènement de cette législation représente une volonté de la part du gouvernement, d'encadrer de façon plus systématique les services de garde au Québec[8].

C'Est l'Office des services de garde (OSGE) qui veillera, à partir de ce moment, à assurer des services de garde de qualité en coordonnant et en promouvant l'organisation et le développement de ceux-ci à travers la province. Au moment de sa création, l'OSGE relève du ministère des Affaires Sociales, ministère qui détient le dossier garderie, depuis sa création en 1972. Cependant, à compter du 1er avril 1982, c'est la ministre déléguée à la Condition féminine qui prendra la relève et sera responsable de l'Office.

7. Richard Cloutier, "La garderie québécoise, facteur d'inadaptation", Revue québécoise de psychologie, vol.6, no2 (1985), p.4.

8. Ibid., p.4.

Depuis 1979, le réseau a connu une croissance graduelle; si en 1980, on dénombrait 424 garderies[9], on en compte au 31 mars 1987, 731 qui accueillent 36,264 enfants âgés de moins de six ans[10].

Nous pouvons observer que la garderie a été instaurée dans notre société pour répondre avant tout aux besoins des parents. Les hommes et les femmes ont réclamé des services de garde afin de répondre aux nouvelles réalités du travail professionnel. Ainsi, Cloutier[11] rapporte qu'il existe deux grandes raisons qui justifient le placement à temps plein en garderie: soit la nécessité imposée par le travail parental, soit la carrière des parents (un travail non-nécessaire mais un désir de réalisation professionnelle).

Mais la garderie ne s'adresse-t-elle pas en premier lieu aux enfants qui la fréquentent? Ne sont-ils pas les premiers utilisateurs de ce service? Si la garderie est née d'un besoin parental, il faut peut-être porter une attention particulière à ceux qui sont directement impliqués, les enfants. Ce questionnement est apparu chez bon nombre de chercheurs qui ont tenté d'observer l'impact de ce nouvel environnement sur le développement de l'enfant. Observons à présent, le résultat de ces différentes études afin d'identifier l'impact d'une fréquentation de la garderie chez le jeune enfant.

9. G. Desjardins et E. Alsène, op.cit., p.114.

10. Québec, Ministère du conseil exécutif, Rapport du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance, Québec, juin 1987, p.49.

11. Richard Cloutier, "La garderie, c'est pour les enfants ou leurs parents?", Apprentissage et socialisation, vol. 2, no1 (1979), p.14.

2. Impact d'une fréquentation en garderie sur le développement de l'enfant

Au début des années soixante-dix, plusieurs études sont conduites afin de vérifier l'impact d'une fréquentation en garderie sur le développement des enfants. Ces recherches menées en majeure partie aux Etats-Unis, tentent alors de comparer les différents comportements des enfants gardés à la maison à ceux fréquentant garderies et centres préscolaires. Il est fréquent d'observer des résultats contradictoires, ce qui a comme conséquence directe de maintenir crainte et scepticisme devant l'organisation de ces nouveaux environnements éducatifs pour les enfants. En 1978, Belsky et Steinberg[12] procèdent à une revue de littérature exhaustive afin de jeter un peu plus de lumière sur les effets réels d'une telle fréquentation sur les différents aspects du développement. D'autres revues de littérature ont été écrites depuis, mais nous nous limiterons ici au texte de ces deux auteurs.

A. Développement cognitif

Au plan du développement cognitif, l'attention des chercheurs se porte sur le quotient intellectuel; dans quelle mesure une fréquentation en garderie peut accroître le Q.I. chez les enfants. Belsky et Steinberg rapportent des différences significatives selon les groupes d'enfants observés. Ainsi, aucun

12. J.Belsky et L.Steinberg, "The Effects of Day Care: a critical review", Child Development, no49 (1978), pp. 929-949.

accroissement de Q.I. n'est observé chez les enfants issus de milieux économiquement favorisés (Caldwell et coll.,1970; Cochran,1977; Keagan et coll.,1977; Moore,1975)[13]. Il n'en est cependant pas de même pour ceux provenant de milieux plus démunis, chez qui les chercheurs ne peuvent noter la baisse de rendement intellectuel typiquement observée chez cette clientèle "à risque" après l'âge de dix-huit mois (Golden et Birns, 1976)[14].

Belsky et Steinberg concluent alors qu'une fréquentation en garderie semble être déterminante pour les enfants qui proviennent de milieux socio-économiquement défavorisés[15].

13. B.M.Caldwell,C.M.Wright,A.S.Honig et J.Tannenbaum, "Infant Care and Attachment", American Journal of Orthopsychiatric, no40 (1970), pp.397-412.

M.Cochran, "A Comparison of Group Day and Family Child Rearing Patterns in Sweden", Child Development, no48 (1977) pp.702-707.

J.Kagan, R.B.Kearsley et P.R.Zelazo, "The Effects of Infant Day Care on Psychological Development", Evaluation Quaterly, vol.1, no1 (1977), pp.109-142.

T.Moore, "Exclusive Early Mothering and Its Alternatives: the Outcome to Adolescence", Scandinavian Journal of Psychology, vol.6, (1975), pp.255-272.

14. M.Golden et B.Birns, "Social Class and Infant Intelligence" dans M. Lewis, Origins of Intelligence, New-York, Plenum, 1976, 250p.

15. J.Belsky et L.Steinberg, loc.cit., p.931.

la réponse de l'enfant devant une situation étrangère, donc stressante, offre un indice valable du niveau de qualité de la relation mère-enfant. Belsky et Steinberg[18] mettent cependant en doute l'utilisation d'une telle méthode et la validité des résultats qu'elle procure. Ceux-ci retiennent toutefois trois études dont les méthodologies s'avèrent moins limitatives.

Caldwell et coll.[19] démontrent qu'une fréquentation en garderie où est offert un milieu riche en stimulation, n'a aucun impact négatif ou positif sur l'attachement maternel. Kagan, Kearsley et Zelazo[20] examinent également l'impact possible sur le profil psychologique de l'enfant. Ils observent que la fréquentation d'un service de garde de qualité, où interviennent des adultes compétents et ce, durant les trente premiers mois de la vie, ne semble pas développer chez les enfants un profil psychologique différent de ceux gardés au domicile familial. Les comportements coopératifs et agressifs se retrouvent selon une même proportion chez les deux groupes. Ceux-ci notent enfin que l'anxiété vécue au moment de la séparation avec la mère suit un même profil quelque soit le mode de garde privilégié. Portnoy et Simmons[21] parviennent aux mêmes conclusions:

18. J.Belsky et L.Steinberg, loc.cit., p.935.

19. B.M.Caldwell, C.M.Wright, A.S.Honig et J.Tannenbaum, loc.cit., pp. 397-412.

20. J.Kagan, R.B.Kearsley et P.R.Zelazo, loc.cit., pp.109-142.

21. F.Portnoy et C.Simmons, "Day Care and Attachment", Child Development, no49 (1978), pp.239-242.

B. Développement émotionnel

Plusieurs études portant sur le développement émotionnel mettent une emphase particulière sur la notion d'attachement mère-enfant. Les travaux de Spitz (1945) et de Bowlby (1951) ont déjà fait ressortir l'importance de ce lien pour le développement d'une sécurité affective chez le jeune bébé[16]. Séparer l'enfant de sa mère pour de longues périodes de temps, peut donc apparaître comme une expérience difficile à vivre pour celui-ci. Les chercheurs tentent alors d'observer si la fréquentation d'un service de garde à l'extérieur de la maison en présence d'adultes substituts, altère les liens d'attachement et par conséquent, influence le développement émotionnel de l'enfant.

Les premières études sont conduites à partir d'une méthodologie particulière soit, "la situation étrangère", instrument d'évaluation mis au point par Ainsworth et Wittig[17] afin de mesurer la qualité du lien affectif. Selon ces auteurs,

16. J.Bowlby, Maternal Care and Mental Health, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1951.

René Spitz, "Hospitalism: an Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood", Psychoanalytic Study of the Child, no1 (1945), pp.53-74.

17. M.D.Ainsworth, B.A.Wittig, "Attachment and Exploratory Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation" dans B.M.Foss, Determinants of Infant Behavior, vol.4, Londres, Methuen, 1969.

qu'importe l'histoire de garde de l'enfant, celui-ci présentera toujours un lien émotif privilégié avec sa mère.

Belsky et Steinberg mettent alors en évidence que l'anxiété de la séparation mère-enfant pourrait être fonction d'un processus de maturation plus que d'un processus expérientiel; il serait donc inapproprié de croire à des effets négatifs sur cet attachement[22].

Une étude menée plus récemment par Arlène Ragozin[23] présente des résultats similaires à ceux obtenus quelques années auparavent. Ainsi, il est impossible de noter des différences significatives au niveau de l'attachement et de la séparation avec la mère, chez les enfants gardés en garderie et ceux gardés à la maison. Les comportements adressés à la mère semblent influencés par des caractéristiques familiales spécifiques plutôt que par l'histoire de garde de l'enfant.

C. Développement social

Au plan social, la préoccupation des chercheurs porte principalement sur les relations avec les pairs et les adultes.

22. J.Belsky et L.Steinberg, loc.cit., p.938.

23. A.S.Ragozin, "Attachment Behavior of Day Care Children: Naturalistic and Laboratory", Child Development, no51 (1980), pp.409-415.

Belsky et Steinberg[24] rapportent que les enfants fréquentant une garderie sont un peu plus orientés vers leurs pairs que ceux gardés à la maison. Cet accroissement dans la quantité d'interactions se situe tant au niveau des comportements positifs que négatifs. Moore[25] met alors en évidence que cette présence d'une orientation accrue vers les autres, tend à se poursuivre tout au long de l'adolescence alors que l'enfant s'engage davantage dans des activités sociales que les autres jeunes.

Les résultats obtenus à l'intérieur de ces études semblent démontrer que la garderie n'a pas d'impact négatif sur le développement de l'enfant. Au contraire, sa fréquentation peut être avantageuse pour certains groupes "à risque". Si ces premiers résultats apparaissent concluants, Belsky et Steinberg relèvent toutefois une deuxième série de recherches dont les résultats viennent contredire les précédents.

D. Recherches contradictoires

Certaines recherches contradictoires viennent remettre en question l'impact positif d'une fréquentation en garderie tant aux plans cognitif, affectif que social.

24. J.Belsky et L.Steinberg, loc.cit., p.934.

25. T.Moore, loc.cit., pp.255-272.

Au plan du développement cognitif, Belsky et Steinberg[26] ne notent pas d'études contradictoires proprement dites, mais bien une absence de reconnaissance d'un impact possible sur les enfants autres que ceux issus des milieux défavorisés. Ces auteurs constatent alors que plusieurs études ont été conduites à partir d'instruments psychométriques servant à mesurer le quotient intellectuel. Ceux-ci se questionnent donc sur la validité des résultats obtenus à partir de ces tests. Comme le souligne Provost[27], il est maintenant assez bien admis que la construction de ces instruments psychométriques, tels que les tests de Q.I., pose certains problèmes d'interprétation. L'utilisation de ces tests ne permet pas de vérifier si les enfants fréquentant les garderies font des apprentissages fonctionnels applicables à la vie de tous les jours[28]. Belsky et Steinberg[29] mettent alors en évidence, l'importance de la pratique de l'observation systématique comme moyen plus efficace et réaliste de mesurer les véritables effets sur le développement de l'enfant.

26. J.Belsky et L.Steinberg, loc.cit., p.934.

27. Marc A.Provost, "Les garderies et le développement: résultats contradictoires et nouvelles avenues" dans Rapport du colloque: la famille et la socialisation, Ottawa, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, 1982, pp.163-190.

28. J.Belsky et L.Steinberg, loc.cit., p.934.

29. Ibid., p.934.

Le plus souvent, Belsky et Steinberg rapportent une série d'études qui viennent s'opposer entre elles. Ainsi, Elehar[30], Ricciuti[31] et Cochran[32] concluent que la maison est le lieu affectif idéal pour l'enfant alors que Moskowitz et coll.[33] favorisent la garderie. Ces recherches menées in vivo amènent Provost[34] à poser un nouveau questionnement sur la méthodologie utilisée. Le type de méthodologie employé fait ressortir un problème fondamental, soit l'effet spécifique de chaque garderie. Les études de Schwartz et coll.[35] et Macrae et Hebert-Jackson[36] démontrent bien cet état de fait. Ces deux groupes de chercheurs ont utilisé une grille d'analyse identique dans deux

30. M.Blehar,"Anxious Attachment and Defensive Reactions Associated with Daycare", Child Development, no43 (1974), pp.683-692.

31. H.Ricciuti, "Fear and Development of Social Attachment in the First Year" dans Lewis, The Origins of Human Behavior: Fear, New-York, John Wiley, 1974.

32. M.Cochran, loc.cit., pp.702-707.

33. D.Moskowitz, J.Schwartz et D.Corsini, "Initiating Daycare at Three Years of Age: Effects on Attachment", Child Development, no48 (1977), pp.1271-1276.

34. Marc A. Provost, op.cit., p.171.

35. J.C.Schwartz, K.Strickland et G.Krolick, "Infant Daycare: Behavioral Effects at Preschool Age", Developmental Psychology, no10 (1974), pp.502-506.

36. J.M.Macrae et T.Hebert-Jackson, "Is the Behavioral Effects of Infant Daycare Programs Specific?", Developmental Psychology, no12 (1975), pp.269-270.

milieux différents et ont obtenu des résultats contradictoires , Provost[37] présente alors comme facteur explicatif, l'effet particulier de chaque garderie sur chacun des groupes. Si les chercheurs ont étudié l'effet du milieu (garderie vs maison), ils n'ont pas analysé outre mesure, les milieux en question. Au-delà de l'analyse de l'effet, il devient important de porter une attention particulière à chacun des éléments de ces dits milieux. Charlesworth[38] met bien en évidence cette nécessité de cerner quels sont les événements de la vie quotidienne afin de mieux comprendre leur influence sur le développement global de l'enfant.

Enfin au plan social, il est possible de constater que ce n'est pas les résultats contradictoires autant que l'absence de recherches qui inquiète le plus[39]. Comme le souligne Provost[40], si un des objectifs premiers de la garderie est de socialiser l'enfant, les preuves empiriques venant appuyer un tel phénomène sont minces en raison du peu d'études menées à ce niveau. Si nous notons un accroissement des interactions sociales chez les enfants en garderie[41], nous devons peut-être nous

37. Marc A. Provost, op.cit., p.173.

38. W.Charlesworth, "Ethology,its Relevance for Observational Studies of Human Adaptation" dans G.P.Sackett, Observing Behavior, Baltimore, University Park Press, 1978.

39. Marc A. Provost, op.cit., p.176.

40. Ibid., p.176.

41. J. Belsky et L.Steinberg, loc.cit., p.944.

interroger sur la nature même d'un tel accroissement. Comme le rapportent Ralph et coll.[42], l'augmentation des interactions serait peut-être plus fonction de l'âge de l'enfant que du nombre d'années d'expérience en garderie. Enfin, comme le souligne Ragozin[43], s'il y a accroissement des relations sociales, c'est avec les pairs que survient ce phénomène et non avec l'adulte. Nous pouvons alors nous demander si la garderie ne constitue pas un monde d'enfants trop exclusif où ceux-ci se voient coupés du monde adulte duquel ils apprennent par imitation.

Ces résultats viennent nuancer l'impact possible d'une fréquentation en garderie chez l'enfant. Pour ces chercheurs, il appraît clairement que plusieurs recherches souffrent de faiblesses aux plans méthodologique et conceptuel; les résultats obtenus doivent alors être interprétés avec beaucoup de discernement. Nous constatons en premier lieu, que la garderie peut avoir un impact positif sur le développement cognitif, émotionnel et social. Les chercheurs précisent cependant que pour observer de tels résultats, la garderie doit offrir une qualité de service. Ceci amène Provost[44] à identifier un autre problè-

42. J.B.Ralph, A.Thomas, S.Chess et S.J.Korn, "The Influence of Nursery School on Social Interactions", Journal of Orthopsychiatry, no38 (1964), pp.144-152.

43. A.Ragozin, loc.cit., pp.409-415.

44. Marc A. Provost, op.cit., p.171.

re d'ordre méthodologique: la majorité des recherches ont été conduites dans des centres universitaires de haute qualité. Nous pouvons alors nous questionner sur la pertinence de généraliser de tels résultats à tous les services de garde quels qu'ils soient. Nous devons nous assurer avant tout, de la qualité du service avant d'oser espérer quelques résultats positifs.

L'étude de ces recherches suscitent un deuxième questionnement au niveau de l'objectif même de leur poursuite. Nous remarquons que celles-ci ont porté uniquement sur l'enfant en oubliant d'analyser les effets de la garderie sur la famille et la communauté. Esbensen[45] souligne l'influence de la garderie sur la satisfaction au travail des parents. Les chercheurs semblent avoir également négligé de considérer les effets des différents milieux familiaux sur le développement des enfants. Entrevoir la garderie comme seule responsable de l'apparition de certains comportements, nous apparaît comme une vision bien restrictive de la dynamique existante. Ceci nous amène à entrevoir l'impact possible de ce nouvel environnement selon une vision plus globale. Si les recherches ne nous apparaissent pas comme concluantes, il devient alors nécessaire de nous tourner vers une approche qui nous permettrait de mieux évaluer un impact possible sur le développement de l'enfant. Belsky et Steinberg[45] reconnaissent le cadre trop limitatif de plusieurs recherches

45. Steen B. Esbensen, Good Day Care Makes a Difference: A Review of the Research Findings on the Effects of Day on Children, Families and Communities. Hull, Université du Québec à Hull, 1985, p.30.

J. Belsky et L. Steinberg, loc.cit., p.947.

et abordent ainsi toute l'importance à étudier l'impact de la garderie selon une vision écologique.

Ces constations nous amènent donc à tenter de mieux comprendre les effets de la garderie en considérant une série d'éléments déterminants. Urie Bronfenbrenner identifie ces éléments tout en mettant en perspective l'importance de la qualité des milieux éducatifs; d'autres chercheurs canadiens tels Fence, Lero et Brockman, se sont également inspirés d'une telle grille d'analyse[46]. Reprenons donc chacune des hypothèses proposées par Bronfenbrenner afin de mieux cerner l'enjeu même de notre débat.

1. La garderie, nouvel environnement éducatif pour l'enfant

Il est important à cette étape-ci de notre démarche, de venir préciser la raison pour laquelle la fréquentation en garderie suscite un si grand intérêt dans les milieux de recherche. Nous nous accordons aujourd'hui, pour reconnaître que celle-ci survient au cours d'une période cruciale de développement chez l'enfant.

En effet, Piaget[47] rapporte que l'enfant élabore sa pensée en agissant sur son environnement: toutes les expériences vécues sont capitales pour la formation de ses structures men-

46. Urie Bronfenbrenner. "Toward an Experimental Ecology of Human Development", American Psychologist, no32 (1977), p.514.
Canada. Condition féminine. La garde des enfants: normes et qualité. Ottawa. 1985. pp.133-200.

47. Jean Piaget. "Piaget's Theory" dans Carmichael. Manual of Child Psychology. New-York. Wussen. 1970. pp.703-732.

tales, l'environnement doit être en mesure de lui fournir les stimulations nécessaires pour élaborer ses schèmes mentaux, d'où l'intérêt pour le nouveau milieu éducatif qu'est la garderie.

Au plan affectif, Erikson[48] met l'emphase sur des stades psycho-sociaux où l'enfant doit résoudre les conflits naissant entre ses besoins internes et les exigences sociales. La garderie devient alors un milieu qui présente à l'enfant de nouvelles expériences qui viennent se conjuguer à celles déjà existantes dans le milieu familial. L'enfant aura à s'adapter à d'autres circonstances en résolvant une série de crises qui feront émerger des forces spécifiques, base de sa personnalité en croissance.

Les recherches et théories développementales démontrent que les premières années sont déterminantes pour l'adaptation psycho-sociale future de l'enfant[49] alors qu'est mis en évidence le fort potentiel développemental de celui-ci aux plans cognitif, affectif et social. Nous pouvons alors supposer qu'une intervention faite au cours de cette période peut avoir une influence, à long terme, sur la vie e-

48. Erik Erikson, Enfance et société, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.

49. Richard Cloutier, "La garderie, c'est pour les enfants ou leurs parents?", Apprentissage et socialisation, vol. 2, no1 (1979), p.16.

dulte de l'individu. Bronfenbrenner[50] insiste sur l'importance d'adopter une approche multidimentionnelle de type écologique afin de mieux cerner l'influence de la garderie sur le développement de l'enfant.

A. L'approche écologique

Bronfenbrenner[51] expose les limites des recherches en éducation faites à l'intérieur d'un cadre expérientiel traditionnel; il rejoint ainsi les propos de Belsky et Steinberg contenus dans leur revue de littérature. La validité des résultats est mise en doute en raison des méthodologies employées qui mettent en scène des situations artificielles, donc non-familières, qui engendrent alors une série de comportements difficilement généralisables à d'autres contextes[52]. Lorsque nous procédons à l'étude de l'enfant et de son milieu, il devient important selon Bronfenbrenner, d'envisager une approche de type écologique. Une telle approche conçoit ainsi le développement humain comme une accomodation entre les besoins de l'individu et les exigences de l'environnement qui l'entoure et avec lequel il est en

50. Urie Bronfenbrenner, The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, Harvard University Press, 1979, p.163.

51. Ibid., pp.164-165.

52. Ibid., p.205.

constante interaction[53].

Il nous apparaît donc comme essentiel d'entreprendre l'impact réel de la garderie en tenant compte de différents éléments qui gravitent autour de notre objet d'étude qu'est l'enfant.

Bronfenbrenner[54] élabore une série d'hypothèses à cet effet:

1- Les effets à court et à long terme d'une fréquentation en garderie, au cours de la période préscolaire, ne se reflètent pas principalement sur des scores de tests d'intelligence mais dans la nature et la variété des activités molaires dans lesquelles l'enfant s'engage. Ces effets se reflètent également par des changements au niveau des comportements de l'enfant et de ses relations avec les adultes et les pairs, tant à la garderie, qu'à la maison et à l'école.

2- L'accroissement du développement cognitif et des compétences pédagogiques de l'enfant est fonction des interactions vécues entre celui-ci et les éducatrices. Celles-ci doivent amener l'enfant à s'engager dans des activités orientées vers une tâche, en le stimulant, le supportant et l'encourageant. La présence de telles attitudes est essentielle pour que l'enfant développe de nouvelles habiletés qui le rendront capable d'accomplir des activités molaires tout en augmentant la coopération avec ses pairs.

3- La capacité des éducatrices à s'engager dans des activités facilitant le développement de telles habiletés chez l'enfant, est grandement influencée par les conditions qui prévalent au niveau du ratio adulte-enfants.

53. Urie Bronfenbrenner, "Toward An Experimental Ecology of Human Development", American Psychologist, no32 (1977), p.514.

54. Urie Bronfenbrenner, The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, Harvard University Press, 1979, pp.203-205.

le ratio peu élevé permet à l'enfant et à l'éducatrice de s'engager conjointement dans des relations favorisant le développement alors qu'un nombre élevé d'enfants augmente les chances que ceux-ci ne s'y engagent pas.

4- Le potentiel développemental de la garderie est fonction de la présentation d'une variété d'activités molaires complexes où l'éducatrice offre à l'enfant, l'opportunité de s'y engager activement tout en établissant des structures interpersonnelles favorisant l'initiative personnelle chez chacun.

5- Le potentiel développemental de la garderie augmente en fonction du nombre de liens de support existant entre ce contexte d'éducation et les autres contextes impliquant l'enfant ou les autres personnes responsables de ses soins. De telles interconnections peuvent prendre la forme d'activités partagées, de communication bidirectionnelle et d'information fournie par chacun des contextes et distribuée aux autres.

(traduction libre)

Ces hypothèses font ressortir des éléments qui semblent déterminants pour que la garderie présente un potentiel développemental significatif. Nous identifions, en premier lieu, la qualité des interactions enfants-adulte. Les éducatrices doivent démontrer des attitudes spécifiques afin de favoriser le développement de nouvelles habiletés chez l'enfant. Nous pouvons croire que la présence de ces attitudes varie en fonction des compétences professionnelles des éducatrices. Nous observons, dans un second temps, que le ratio a une incidence directe sur la qualité des interactions entre adultes et enfants. L'élément programmation est ensuite mis en valeur, alors que Bronfenbrenner souligne la nécessité de présenter une variété d'activités molaires complexes. Enfin, Bronfenbrenner met l'emphase sur l'importance de l'implication des parents en abordant la question du suivi garderie-maison.

Nous constatons que l'étude d'un impact positif d'une fréquentation en garderie sur le développement intégral de l'enfant implique en premier lieu, la reconnaissance d'une série d'éléments contenus dans l'environnement. Nous ne pouvons croire que seul le fait de mettre des enfants en groupe est suffisant pour que ceux-ci en tirent de quelconques bénéfices. Nous devons nous assurer de la présence de chacun des cinq éléments. A partir des énoncés de Bronfenbrenner, nous pouvons observer qu'il existe cinq catégories d'éléments qui influencent directement la qualité de service:

1- l'environnement physique: les normes d'hygiène, de salubrité, de sécurité et d'aménagement des locaux

2- le ratio: le nombre d'enfants par membre du personnel

3- la formation du personnel: les compétences professionnelles des éducatrices

4- le programme préscolaire

5- l'implication des parents

Plusieurs comités d'étude[55] s'entendent pour affirmer que chacun de ces éléments doit être présent dans les garderies. Reprenons les donc, un à un, afin de mieux cerner toute l'importance de leur présence.

55. Québec, Ministère du conseil exécutif, Rapport du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance, Québec, juin 1987, p.31.

B. Critères de qualité en garderie

Environnement physique

La qualité doit se retrouver dans un premier temps, au niveau de l'environnement physique[56], c'est-à-dire qu'il doit exister des normes d'hygiène, de salubrité, de sécurité et d'aménagement dans les locaux offrant des services de garde. Nous nous accordons pour en reconnaître toute l'importance; la présence de normes afin d'assurer des conditions adéquates ne peut être mise en doute. C'est ainsi que nous constatons que c'est prioritairement sur cet élément qu'est l'environnement physique, que portent les juridictions municipales et provinciales en matière de service de garde[57]. L'enfant doit pouvoir évoluer dans un milieu sans mettre en danger sa santé et sa sécurité. Les gouvernements semblent unanimes devant cette nécessité d'assurer une qualité au plan de l'environnement physique.

Le nombre d'enfants par membre du personnel (ratio)

Le groupe canadien d'étude sur les services de garde[58] rapporte que le ratio est un élément important de la dynamique des relations interpersonnelles qui s'instaurent entre les enfants et les éducatrices. Celui-ci constate qu'un ratio trop élevé chez les groupes d'enfants âgés de moins de trois ans, donne naissance à un plus grand sentiment de détresse et aug-

56. Canada, Condition féminine, Rapport du groupe d'étude sur la garde des enfants, mars 1986, p.151.

57. Québec, Ministère du conseil exécutif, op.cit., p.31.

58. Canada, Condition féminine, op.cit., p.148.

mente l'apathie des participants. L'importance de cet élément est reconnue par les gouvernements alors que le ratio constitue une norme prescrite à travers les juridictions municipales et provinciales.

La formation du personnel

Bronfenbrenner[59] aborde dans une de ses hypothèses, la question des attitudes que doivent démontrer les éducatrices face aux enfants. Nous pouvons croire que la présence de ces attitudes est fonction de la formation reçue. Le groupe canadien d'étude sur les services de garde[60] constate que ni la durée de l'expérience professionnelle acquise dans la garderie, ni le niveau d'éducation pédagogique n'ont d'incidence sur la qualité des rapports entre enfants et éducatrices. Ce qui apparaît comme déterminant, c'est l'éducation ou la formation portant directement sur le développement de l'enfant ou sur l'éducation des jeunes enfants. Pour assurer une qualité, la garderie doit donc posséder une équipe d'éducatrices suffisamment outillées pour intervenir adéquatement auprès des enfants. Il nous apparaît alors que la formation académique dans le domaine de la petite enfance constitue l'une des meilleures garanties pour assurer cette qualité.

59. Urie Bronfenbrenner, op.cit., p.203.

60. Canada, Condition féminine, op.cit., p.149.

Le programme éducatif

L'importance d'introduire un programme éducatif pour contrer l'improvisation a déjà été mis en évidence par de nombreux chercheurs[61]. Le groupe canadien d'étude sur les services de garde[62] juge également la programmation comme une condition essentielle à l'instauration et au maintien de services de qualité. Brouillet met cependant en garde les milieux, de ne pas confondre "programme" et "horaire d'activités":

> "La conception d'un programme doit contenir bien davantage qu'une énumération d'activités spécifiques ordonnées dans le temps; elle suppose, en effet, une organisation de l'ensemble des ressources de la garderie, tant humaines que matérielles, dont la complémentarité doit graduellement permettre l'atteinte de certains buts.
> Le programme permet d'organiser dans un ensemble cohérent, les diverses interventions auprès des enfants. Il augmente la probabilité que les actions éducatives seront concertées." [63]

L'instauration d'un programme nous permet donc de croire qu'en plus d'assurer à l'enfant la présentation d'activités qui l'amèneront à explorer son environnement, elle assure une cohésion, une constance dans les interventions qui sont faites. Il apparaît alors que c'est au niveau d'une telle intervention organisée de la garderie auprès de l'enfant, qu'il devient possible d'identifier véritablement des processus fa-

61. Richard Cloutier, "La garderie québécoise: facteurs d'inadaptation", Revue québécoise de psychologie, vol.6, no2 (1985), p.10.

62. Canada, Condition féminine, op.cit.,p.150.

63. Chantale Brouillet, Se créer un cadre de vie en garderie, Longueuil, OSGE, 1984, pp.6-7.

rables aux acquisitions développementales[64].

Nous observons donc que l'instauration d'un programme éducatif à la garderie permet d'assurer une qualité dans les interventions éducatives; elle favorise également une cohérence des attitudes chez les éducatrices. Nous percevons alors l'importance pour chaque milieu, d'être habileté à identifier et l'atteinte d'objectifs éducatifs circonscrits. Cloutier[65] met alors en valeur, la nécessité d'entreprendre une démarche d'identification des orientations éducatives auxquelles viendra se greffer l'ensemble du programme éducatif.

L'implication des parents

La famille est la première cellule d'appartenance de l'enfant; dans un tel contexte, nous ne pouvons concevoir une intervention éducative de qualité en garderie, sans mettre une emphase particulière sur l'implication parentale. Le rapprochement de la famille du milieu éducatif est un objectif dont la pertinence est maintenant reconnue en éducation préscolaire[66]. Cette reconnaissance du parent comme premier formateur, nous permet d'entrevoir la nécessité d'encourager les rapports gar-

64. K. McCartney, "Effect of Quality of Daycare Environment on Children's Language Development", Developmental Psychology, vol.20, no2 (1984), pp.244-260.

65. Richard Cloutier, loc.cit., p.11.

66. Canada, Santé et Bien-être social, Enfants ayant des besoins spéciaux dans les garderies: un guide d'intégration, Ottawa, Institut national pour la déficience mentale, 1978, p.13.

école-famille. Datta[67] insiste sur l'importance d'offrir aux parents l'opportunité de prendre part à la vie de la garderie tout en les reconnaissant comme une ressource essentielle au processus éducatif entrepris. Celui-ci soutient également qu'il devient bénéfique pour le parent de participer à une prise de décision active; ceci constitue un moyen efficace de renforcer chez lui, les sentiments d'assurance et de confiance personnelle. Le parent développe alors une meilleure image de ses compétences en tant qu'éducateur de son enfant.

Bronfenbrenner[68] met en évidence la nécessité de créer des liens entre les différents contextes éducatifs de l'enfant. Ces liens assurent une continuité dans les interventions qui sont faites auprès de celui-ci. Falardeau et coll.[69] abordent ainsi toute l'importance du suivi garderie-maison. Ceux-ci constatent que la présence de discontinuités entre la famille et la garderie a une influence négative sur les enfants. C'est alors l'instauration d'une communication entre parents et éducatrices qui permet de diminuer les discontinuités entre les deux milieux.

67. I.F.Datta, "La participation des parents à l'éducation préscolaire aux Etats-Unis" , dans L'évolution de l'éducation préscolaire, Paris, OCDE, 1975, p.40.

68. Urie Bronfenbrenner, op.cit..p.205.

69. I.Falardeau et R.Cloutier, Programme d'intégration éducative famille-garderie, Longueuil, OSGF, 1986, p.9.

Hodgson[70] observe que le désaccord entre les parents quant à leurs attentes en éducation, a comme conséquence de diminuer le sentiment de compétence de l'enfant. Nous pouvons étendre ce principe de cohérence à tous les agents éducatifs, y compris la garderie. Afin d'éviter que l'enfant soit confronté aux exigences de deux milieux distincts, il nous apparaît important d'entreprendre la mise en application de moyens permettant d'instaurer une cohérence entre les parents et les éducatrices afin de favoriser un développement harmonieux chez l'enfant.

Falardeau et coll.[71] font enfin ressortir les avantages d'une participation parentale où, tout en assurant une continuité des attentes, attitudes et pratiques éducatives famille-garderie, le parent peut jouer un rôle actif dans le processus éducatif extra-familial. Il nous est possible de croire qu'une telle attitude se poursuivra tout au long de la fréquentation à l'école. Ceci aura comme conséquence directe de nourrir le sentiment de compétence éducative chez le parent qui deviendra alors mieux habileté à supporter son enfant au plan scolaire.

70. S.Hodgson, "Child Rearing Systems: The Influence of Shared Child-Rearing on the Development of Competence" dans Levine et Spina, The Child in the City, vol.2, Toronto, Toronto University Press, 1979, pp.96-178.

71. I. Falardeau et R. Cloutier, op.cit., p.25.

Nous constatons que pour reconnaître à la garderie un quelconque potentiel développemental, nous devons nous assurer en premier lieu, de la présence d'éléments spécifiques. Nous ne pouvons mettre en doute la pertinence d'aucun de ceux-ci les études nous démontrent qu'ils sont déterminants si nous voulons entrevoir la garderie comme un milieu éducatif valable. Leur reconnaissance ne signifie cependant pas d'emblée leur présence dans les garderies. Observons donc à présent, dans quelle mesure la garderie québécoise répond à ces normes de qualité. Pouvons-nous reconnaître celle-ci comme un véritable milieu éducatif? Est-il possible d'entrevoir un impact positif pour les enfants et les parents qui y évoluent ou constitue-t-elle tout simplement un dépôt d'enfants?

4. La garderie québécoise, milieu éducatif?

Tel que mentionné précédemment, le réseau des garderies au Québec existe en vertu de la loi 77 qui réglemente les services de garde à l'enfance. Reprenons maintenant chacun des critères de qualité et observons dans quelle mesure ceux-ci sont intégrés dans la législation provinciale.

Nous constatons que l'Etat exerce un contrôle sévère au niveau de l'environnement physique. Ainsi, l'article 73[72] oblige les garderies à répondre à une série de normes aux

72. Loi sur les services de garde, S.R., 1979, chap.S-4.1.

plans de l'aménagement, de l'équipement, de l'ameublement, de l'entretien, du chauffage et de l'éclairage des locaux. Ces normes assurent une qualité en termes d'hygiène, de salubrité et de sécurité de base. Les normes actuellement en vigueur permettent de croire que les garderies québécoises offrent un niveau de qualité minimal pour ce qui est de l'environnement physique.

L'élément ratio, soit le nombre d'enfants par membre du personnel est lui aussi réglementé par la loi 77. Ceci assure une qualité minimale alors que chaque milieu ne peut accueillir qu'un nombre précis d'enfants selon les éducatrices en présence.

Si la loi prescrit des règles strictes au plan de l'environnement physique et du ratio, elle s'avère plus flexible pour ce qui est de la formation du personnel. Actuellement, seulement le tiers du personnel intervenant doit posséder une qualification en petite enfance[73]. Considérant que la formation est un élément majeur dans la recherche d'une qualité de service, il y a lieu de se demander s'il est acceptable d'entrevoir qu'un seul groupe d'enfants sur trois profite des compétences d'une éducatrice formée adéquatement. Le comité consultatif[74] déplore également cette situation en précisant

73. Ibid., art.73.

74. Québec, Ministère du conseil exécutif, Rapport du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance. Québec, juin 1987, p.34.

que plusieurs provinces canadiennes exigent déjà une formation chez toutes les éducatrices. Nous croyons que c'est mettre en danger la qualité éducative de la garderie, que d'accepter qu'il y ait une absence de formation chez certaines intervenantes. Cette compétence nécessaire se traduit non seulement au niveau des attitudes mais également au niveau des habiletés de l'éducatrice à faire vivre à l'enfant un programme d'activités.

Nous constatons que la loi 77 oblige chaque service de garde à offrir un tel programme favorisant le développement physique, affectif, social, intellectuel et moral[75]. Nous remarquons cependant qu'aucun moyen efficace n'est mis en action pour assurer l'application de ce programme, les garderies n'ayant qu'à en prouver l'existence par écrit. Cette situation amène Cloutier[76] à observer de fortes variations dans la qualité des programmes selon les milieux de garde. Celui-ci reconnaît alors que la volonté du gouvernement de préserver le caractère d'unicité de chaque garderie engendre une situation problématique. L'absence de programme-cadre à l'échelle de la province oblige chaque milieu à mettre sur pied un programme local qui se veut trop souvent peu élaboré[77]. Ce que vit l'enfant dépend donc fortement du milieu qui le reçoit et de la volonté de celui-ci à entamer une démarche éducative circonscrite à l'intérieur d'un programme.

75. Loi sur les services de garde. S.R., 1979, Chap.S-4.1., art.73.

76. R.Cloutier, "La garderie québécoise: facteurs d'inadaptation", Revue québécoise de psychologie, vol.6, no2 (1985) p.9

77. Ibid., p.9.

Cloutier et Tessier[78] notent également qu'il est difficile de retrouver des principes éducatifs clairs à l'intérieur du réseau. S'il y a consensus sur la nécessité de garder les enfants selon des normes strictes de sécurité et d'hygiène, ces auteurs observent des écarts marqués entre les milieux, au plan pédagogique. Il devient alors ardu de préconiser tout établissement d'une forme commune de programmation éducative[79].

Si L'OSCE a voulu préserver le monde de l'éducation préscolaire d'une implantation de programme-cadre, nous constatons, en retour, qu'elle maintient les garderies dans un contexte précaire de simple improvisation. Cloutier[80] abonde dans le même sens alors qu'il encourage chaque garderie à procéder à une identification claire des objectifs éducatifs poursuivis et à l'instauration de mécanismes évaluatifs pouvant offrir une rétroaction. Celui-ci soutient cependant que ce processus doit s'inscrire à travers une sensibilisation accrue des éducatrices à porter une attention à la qualité de leur travail professionnel[81]. Elles doivent donc être convaincues, dans un premier temps, de leur valeur éducative potentielle. Nous croyons que cette condition est nécessaire pour l'établissement de programmes éducatifs valables.

78. Richard Cloutier et Réjean Tessier. Les activités de l'enfant en garderie à Québec. rapport de recherche non-publié. Québec, université Laval, 1978.

79. Ibid.

80. Richard Cloutier, loc.cit..p.12.

81. Ibid..p.12.

En ce qui a trait à l'implication des parents, la loi 77 prévoit la participation des usagers au sein des conseils d'administration des garderies à but non-lucratif. En termes de participation, la loi ne prévoit cependant rien de plus. Nous avons déjà démontré l'importance d'établir des échanges avec les parents. Ces échanges doivent donc dépasser la simple gestion administrative pour se situer à un niveau pédagogique. Chaque milieu doit démontrer une volonté de mettre en place des moyens pour assurer cette implication car aucune mesure n'existe à l'échelle provinciale. La communication qui s'établit entre les parents et les éducatrices dépend alors fortement du désir de chaque partie d'échanger sur les attentes, attitudes et interventions en matière d'éducation.

La situation qui prévaut actuellement dans le réseau québécois des garderies n'est pas étrangère à la problématique identifiée au premier chapitre. Nous pouvons observer une série d'éléments communs soit, des compétences éducatives limitées chez les éducatrices, l'absence de programme-cadre et d'un suivi garderie-maison. Le fonctionnement actuel des garderies, en vertu de la loi 77, ne permet qu'une présence minimale de tous les éléments nécessaires à une qualité de service.

La formation permet aux éducatrices d'être mieux outillées pour effectuer des interventions; cette formation n'est cependant pas obligatoire pour toutes les intervenantes, ce qui explique bien les difficultés rencontrés dans notre milieu d'intervention. L'absence de formation se traduit alors par une incapacité d'intervenir adéquatement auprès des enfants et de leurs parents.

Si nous nous référons à la problématique observé dans notre milieu de travail, nous constatons que l'absence de programme-cadre signifie pour notre garderie, la présence d'un simple horaire d'activités. Il nous semble que l'absence d'objectifs éducatifs communs engendre incohérence et inconstance dans nos interventions auprès des enfants.

L'absence de politiques claires en matière de suivi garderie-maison nous amène à vivre quelquefois des situations d'échange difficiles. C'est le milieu qui doit se montrer créatif afin d'établir de bons liens; le parent peut cependant décider de ne pas participer à la démarche. Il nous apparaît que c'est ce qui semble être vécu dans notre garderie, le parent pouvant décider de se fermer à toute démarche conjointe.

Si nous croyons que la garderie peut avoir un impact positif sur le développement de l'enfant, nous devons nous assurer qu'elle présente tous les critères de qualité nécessaires. Nous pouvons identifier qu'il existe des lacunes aux plans de la compétence des éducatrices, de la programmation et de l'implication des parents. Il nous est cependant possible d'entrevoir que si nous assurons la présence de ces éléments,la garderie peut dès lors, représenter un véritable milieu éducatif.

Reconnaître alors la garderie comme un milieu de vie de qualité lors des années préscolaires met en perspective un autre aspect de l'intervention éducative, soit la prévention. Si nous assurons les conditions pour garantir une qualité de service, nous pouvons peut-être entrevoir la garderie comme un lieu privilégié d'intervention auprès de certaines populations.

5. La garderie, milieu préventif

Le comité de la santé mentale du Québec[82] affirme que la garderie peut représenter un milieu privilégié d'éducation, de dépistage et d'intervention précoce. La présence d'un programme éducatif semble être alors une condition essentielle pour que la garderie joue un tel rôle.

En effet, il appert que la participation à des programmes préscolaires de qualité peut être déterminante chez certains groupes de la population. Berrueta-Clement et coll.[83] rapportent que les enfants issus de milieux défavorisés ayant participé à de tels programmes, présentent une diminution des comportements délinquants à l'adolescence. Ces auteurs remarquent également que tout au long de la fréquentation scolaire, ces enfants présentent de meilleures conduites en classe. Ceci a un impact direct sur le taux de retenues qui affiche une baisse significative ainsi que sur le taux de fréquentation des services d'éducation spécialisée qui accuse également une diminution. Ils concluent alors que la participation à un programme préscolaire de qualité chez les enfants issus de milieux défavorisés[84];

82. Comité de la santé mentale du Québec, Avis sur les services de garde, Québec, Ministère des affaires sociales, 1981, p.35.

83. J.Berrueta-Clement, L.Schweinhart, S.Barnett, A.Epstein, D.Weikart, Changed Lives, The Effects of the Perry Preschool Program, Youths Through 19, Ypsilanti, High Scope Press, 1984, p.101.

84. Ibid., p.101.

1- a des effets positifs, à long terme, sur la performance intellectuelle

2- peut réduire de moitié le placement en classes spéciales à l'élémentaire

3- peut aider à prévenir le phénomène de "drop-out" au niveau secondaire

4- peut accroître le niveau d'accomplissement au plan scolaire

5- peut aider à prévenir la délinquance et les grossesses précoces

6- améliore la participation à l'emploi après le secondaire

Ces études longitudinales démontrent qu'il devient lucratif pour une société d'investir dans des programmes préscolaires car c'est plus tard que les individus concernés occasionneront moins de coûts pour l'Etat[85].

Nous constatons que la garderie peut devenir un véritable milieu de prévention si elle offre à son tour, un programme préscolaire de qualité. La simple instauration d'un programme n'est toutefois pas efficace au plan préventif. Berrueta-Clement[86] insiste sur l'importance de l'implication parentale comme facteur déterminant dans la réussite d'une intervention précoce. L'implication familiale, dans un effort éducatif plus précoce, semble en effet, constituer une stratégie plus prometteuse et plus efficace. Datta[87] constate que les parents qui se

85. J.Berrueta-Clement et coll., loc.cit.,p.199.

86. Ibid., p.108

87. L.E. Datta, La participation des parents à l'éducation préscolaire aux Etats-Unis, Paris, OCDE, 1975, p.13.

sentent dirigés de leurs enfants ou qui se sentent impuissants à modeler leur vie ne peuvent se comporter comme des éducateurs efficaces. L'implication dans les programmes pédagogiques renforce alors le sentiment d'assurance et de confiance dans leur valeur personnelle qu'éprouvent les parents lorsque ceux-ci se considèrent capables d'aider leurs enfants. Ceci semble plus fréquent chez les familles à faible revenu[88] d'où l'importance d'assurer des mécanismes d'implication efficaces. Datta[89] souligne enfin que la participation des parents est l'un des facteurs les plus importants dans l'épanouissement de la petite enfance; une priorité doit donc être accordée afin d'en assurer la présence dans la planification des programmes.

Si la présence d'un programme et l'implication parentale constituent des éléments assurant une qualité de service en garderie, nous pouvons entrevoir, à présent, que leur instauration peut être déterminante pour le développement de certains enfants. Cette constation nous ramène à notre problématique de départ alors que nous pouvons clairement entrevoir que l'implantation d'un programme préscolaire où les parents sont amenés à participer au développement intégral de leurs enfants, grâce à un suivi garderie-maison, constitue une intervention préventive efficace en petite enfance. C'est en se prévalant de tels mécanismes que nous pouvons intervenir efficacement auprès des enfants ayant des besoins particuliers et de leurs parents.

88. Ibid.,p. 47.

89. Ibid., p.47.

Cloutier[90] pose ici un regard critique sur le développement d'un réseau de garderies de qualité pouvant jouer un rôle de prévention:

> "La formation d'un tel réseau sera inconcevable aussi longtemps qu'on ne disposera que de ressources de gardiennes excluant toute notion de programme d'activités, de développement pédagogique et de compétence éducative."

L'élément programmation revêt donc une importance capitale alors que les milieux doivent contrer l'improvisation afin de devenir de véritables organismes d'éducation et de prévention. Nous constatons enfin qu'il faut assurer une cohérence dans nos interventions et un suivi garderie-maison avec les parents afin de répondre aux besoins des enfants. C'est uniquement à ces conditions que nous pouvons jouer un véritable rôle de prévention et d'éducation dans la communauté. Notre crédibilité éducative en dépend alors qu'il devient possible d'entrevoir qu'une garderie . "c'est plus que pour jouer".

90. Richard Cloutier, "La garderie québecoise: facteurs d'inadaptation", Revue québécoise de psychologie, vol.6, no2 (1985), p.12.

CHAPITRE III

Méthodologie

La méthodologie employée dans le cadre de cette recherche-action s'inspire de la théorie de l'action de Parsons, telle qu'exposée par Jean Brassard[1]. Le choix d'une telle approche repose principalement sur la nature même de l'intervention pour laquelle nous avons opté, soit l'élaboration, l'implantation et l'application d'un programme préscolaire.

Parsons offre un modèle conceptuel dont les bases sociologiques permettent de circonscrire nos actions en éducation. Brassard reprend ce modèle et en fait une application systématique à l'ACTION PEDAGOGIQUE. Cette démarche est qualifiée de séquentielle, cumulative et cyclique alors qu'elle permet de planifier le processus d'élaboration du plan d'action pédagogique. Une telle démarche se veut également rigoureuse alors qu'elle établit des étapes (composantes) précises à suivre par le planificateur. L'importance de poursuivre une action à l'intérieur d'une démarche systématique est grande lorsque l'objectif d'intervention est d'amener un changement. La notion de planification constitue alors un élément fondamental. Le modèle de Brassard nous fournit un cadre rigoureux qui permet d'élaborer une telle démarche pédagogique planifiée.

1. Jean Brassard, "La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum", Revue des sciences de l'éducation, vol.3, no1 (1977), pp.37-54.

Le développement d'un programme et son implantation sous-entend également une action menée à différents niveaux: les éducatrices, les parents et les enfants. Le modèle de l'ACTION PEDAGOGIQUE présente une vision interventionniste qui tient compte des différents éléments d'un système. Une telle vision systémique s'inscrit bien à l'intérieur d'une approche écologique telle que définie au chapitre précédent. Opter pour l'élaboration, l'implantation et la réalisation d'une programmation dans un tel système, constitue une résolution de problème qui dans ce contexte, peut être qualifiée de socio-pédagogique alors qu'elle implique plusieurs partenaires.

Brassard[2] définit donc le concept d'ACTION PEDAGOGIQUE comme ce type d'action humaine qui est circonscrit dans un contexte situationnel aux frontières bien définies:

> "...elle est un tout dont le produit est plus grand que la somme des actes pédagogiques posés par des acteurs et qui sont ordonnés par des normes. Elle survient ainsi en situation bien délimitée, elle implique un ou des acteur(s) professionnel(s) dont les actes se doivent d'être régis par des normes professionnelles acceptables et implique un investissement intelligent d'énergies professionnelles au service de fins valides et réalisables dans le cadre des contraintes qui caractérisent la situation."

Cette action est organisée de façon consciente et délibérée: cette rigueur au plan de la planification est nécessaire car elle oblige à ordonner d'avance, l'ensemble des interventions. Une telle conception de l'action éducative nous apparaît donc comme concomittante avec notre projet en recherche-action. Elle s'inscrit à l'intérieur d'une dynamique exis-

2. Ibid., p.39.

tentielle multivalente alors que tous les actes pédagogiques posés s'agencent, se cumulent et se continuent dans un contexte spatio-temporel. Ce processus cyclique nous permet également d'évaluer à tout moment la pertinence de notre intervention, afin de réajuster notre action selon les contraintes existantes.

Brassard[3] présente ainsi la notion de PLAN D'ACTION PEDAGOGIQUE:

> "... ce plan constitue la délibération sur ce qu'il est souhaitable de réaliser dans le cadre situationnel où l'intervenant est appelé à agir en utilisant de façon appropriée les objets (moyens) disponibles, dans les limites de temps et d'espace qui s'imposent.

L'élaboration du plan d'action se fait à partir d'une série d'étapes précises (composantes) et implique des ACTEURS évoluant à l'intérieur d'un SYSTEME GLOBAL. Reprenons chacun de ces éléments et observons leur application à l'intérieur de notre plan d'action pédagogique, soit l'élaboration, l'implantation et l'application d'un programme préscolaire en garderie.

1. L'acteur et l'unité systémique

Tel que mentionné précédemment, ce modèle se caractérise par une vision systémique où il est possible d'identifier des sous-systèmes et des unités de base.

3. Ibid., p.41.

Brassard[4] définit ainsi un système:

> "un ensemble intégré d'unités subordonnées, interreliées les unes aux autres à cause de leur interdépendance et de leur solidarité quant à l'accomplissement de la mission de l'entité globale."

À la figure 1 (p.52), il est possible d'observer la configuration du système global qui réunit les différents éléments impliqués dans notre action pédagogique. Les unités de base, qui constituent les plus petites entités de notre système, sont représentées au centre du diagramme par chacun des groupes d'enfants regroupés en fonction de leur âge similaire. L'unité supérieure immédiate regroupe l'ensemble des unités de base aptes à fonctionner de façon interdépendante et solidaire et est appelée garderie. Elle est un sous-système du système global qui la mandate d'une fonction pédagogique spécifique et lui confine une mission professionnelle à l'intérieur d'un contexte particulier, soit offrir à l'enfant des services de garde de qualité. Ce système global, en l'occurrence l'Office des services de garde à l'enfance, régit ainsi l'ensemble des sous-systèmes qui représente chacune des garderies de la province. Enfin, à l'intérieur de chaque unité de base, se retrouvent les acteurs (éducatrices) qui organisent l'action de façon consciente et délibérée.

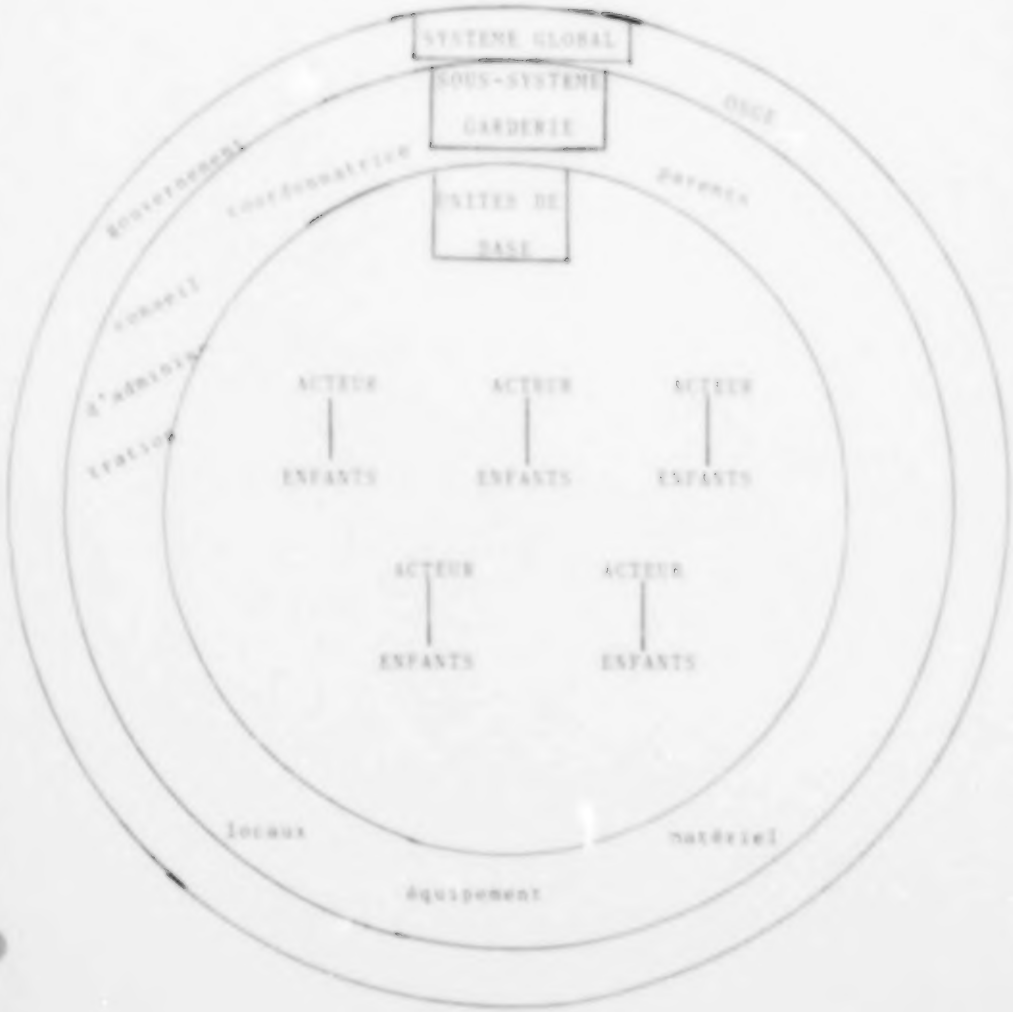
Brassard[5] insiste sur la dynamique des interrelations existant entre les unités de base, les unités du sous-système et du système global. Il précise également que l'efficaci-

4. Ibid., p.41.

5. Ibid., p.43.

FIGURE 1

L'acteur et l'unité systémique



le global du système est fonction de l'efficacité des sous-unités d'où l'importance du développement d'une mission pédagogique unifiée, intégrée et cumulative[6]. Pour parvenir à l'élaboration d'un plan d'action pédagogique par la collectivité des acteurs-éducatrices, il est nécessaire de poursuivre des étapes précises. L'action de planifier peut alors être analysée à partir de l'identification de cinq composantes (figure II, p.60).

2. Les composantes de l'action pédagogique

Parsons[7] soutient que l'action survient en situation, qu'elle est guidée par des fins et implique une dépense d'énergie dont le débit est régi par des normes. Ceci signifie alors que toute action de planifier est limitée dans ses perspectives par le contexte situationnel existant. Ce contexte situationnel est composé d'objets sociaux, physiques et culturels qui représentent le potentiel actif ou passif de la situation[8]. Comme tout sous-système se trouve délimité par rapport à un environnement externe avec lequel il établit des interrelations, toute analyse situationnelle doit obligatoirement tenir compte du contexte plus vaste auquel il se trouve rattaché fonctionnellement. Cette constatation nous oblige donc dans un premier temps, à identifier ce contexte situationnel à l'intérieur de la première composante de l'action pédagogique, soit CE QUI EST.

6. Ibid., p.43.
7. Ibid., p.43.
8. Ibid., p.44.

4. Composante 1 : CEQ

Cette première composante est définie par Brassard[9] comme l'appréhension, d'abord et avant tout, du contexte situationnel en termes de son potentiel développemental - CE QUI EST.

Ces appréciations du contexte situationnel sont ébauchées par les acteurs à partir de consignes cognitives, affectives et morales; c'est donc une évaluation en termes de qualité et de performance.Pour procéder à de tels jugements de la valeur, de la pertinence et du potentiel des objets et la situation, les acteurs-planificateurs se réfèrent à des normes, directement reliées à l'expertise (sagesse scientifique) et l'expérience pédagogique acquise (sagesse expérientielle)[10].

Ces références à des critères d'expertise théorique ou pratique recèlent une sorte de barème d'excellence auquel est comparé CE QUI EST. Ce barème d'excellence constitue, comme le précise Brassard[11], un premier système d'orientation qu'il est possible de qualifier d'idéaliste parce que non pondéré par une considération appropriée des contraintes circonstancielles qui peuvent influencer la situation soumise à l'évaluation. Ce barème représente la deuxième composante, CE QUI DEVRAIT.

9. Ibid., p.44.
10. Ibid., p.44.
11. Ibid., p.44

3. Comparaison II - DEVRAIT

La deuxième comparaison représente l'établissement d'un souhaitable - situation idéale. Brassard[12] constate alors que l'action de soumettre à la comparaison CE QUI EST avec un SOUHAITABLE, engendre sous l'effet de l'évaluation cognitive, affective et morale des acteurs, un BILAN démontrant les distances qui séparent l'actualité de l'idéal. Le processus d'établissement de ces distances se nomme DIAGNOSTIC. Cette fonction diagnostique n'est cependant qu'un bilan sommaire d'une situation existentielle circonscrite et d'une situation idéale définie à partir de suppositions pertinentes. A cette étape-ci de la planification de l'action pédagogique, elle n'implique aucunement les moyens à mettre en oeuvre pour parvenir à cet idéal qu'est le DEVRAIT.

[13]

12. Ibid., p.43.
13. Ibid., p.45.

Après avoir posé un diagnostic, c'est-à-dire après avoir reperpéré deux profils de situations (EST et DEVRAIT) et estimé les écarts, nous passons à la phase de l'analyse des OPTIONS d'actions, c'est-à-dire le POURRAIT.

C. Composante III - POURRAIT

C'est à ce moment-ci de la démarche que nous assistons à un raccordement de l'idéal à l'existentiel alors qu'il devient important d'effectuer une analyse des POSSIBLES qui seraient susceptibles de combler les écarts observés. C'est donc à cette étape qu'il nous faut procéder à l'épuration du SOUHAITABLE en termes d'aménagements hypothétiques des objets afin de déboucher sur une possibilité existentielle.

Brassard[14] insiste sur le fait qu'à cette étape, les acteurs délibèrent sur une série d'hypothèses en faisant preuve d'un effort particulier de créativité. La formulation des POSSIBLES, tout en rétrécissant les perspectives idéalistes du SOUHAITABLE, n'implique pas encore un ajustement strict à un réel concret. Le fait de ne pas se confiner à la réalité existentielle permet à l'acteur d'explorer une série de stratégies d'action de façon extensive, selon son ingéniosité. Cette marge importante d'initiative et de flexibilité est toutefois encadrée par le contexte et par l'envergure du SOUHAITABLE. Les POSSIBLES sont alors limités tant dans leur nombre et leur nature que dans leur aménagement interne[15].

14. Ibid..p.69.

15. Ibid..p.30.

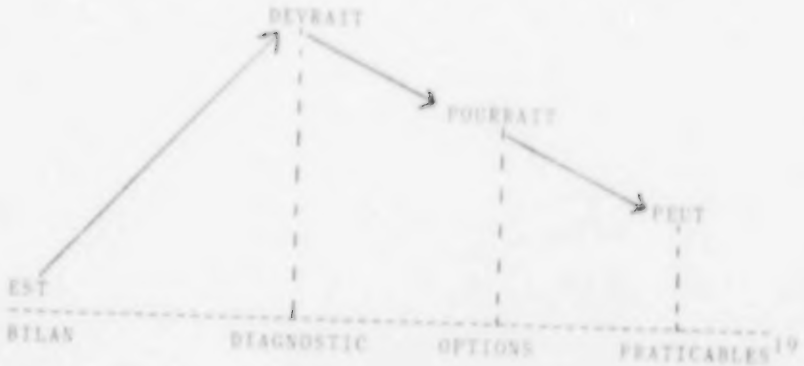
L'énoncé d'une série d'options commande un jugement quant à la POSSIBILITE d'opérationnaliser chacune d'entre elles. Cette prise de conscience amène l'acteur à procéder à un rétrécissement de sa perspective afin de raccorder progressivement les POSSIBLES à un réel affecté d'un certain nombre de contingences. Il effectue alors une ANALYSE DES PRATICABLES où les options retenues sont examinées, à présent, en fonction des contraintes existantes.

D. Composante IV - PEUT

La quatrième étape permet à l'acteur de procéder à l'étude des contraintes dont les natures peuvent être très diverses: matérielles, financières, humaines. Le planificateur-acteur opte alors pour la ou les OPTION(S) qui s'avère(nt) le(s) plus praticable(s) et le(s) plus satisfaisante(s) à la lumière du contexte où elle(s) sera(ont) appliquée(s)[17].

16. Ibid..p.49.

Tout comme pour l'administrateur ou l'économiste, il s'agit à ce moment-ci d'effectuer une étude de faisabilité afin de choisir l'option qui sera la plus rentable. L'acteur doit alors déterminer non plus ce qui serait SOUHAITABLE, ni ce qui serait POSSIBLE, mais ce qui PEUT effectivement être fait de mieux à la fois dans les perspectives du SOUHAITABLE et dans le contexte de la conjoncture existentielle[18].



[19]

Cette pondération de l'efficience et de l'efficacité sous forme d'analyse du REALISABLE achemine l'acteur vers la cinquième étape, celle du PERA.

18. Ibid..p.52.

19. Ibid..p.51.

5. Composante 5 - FERA

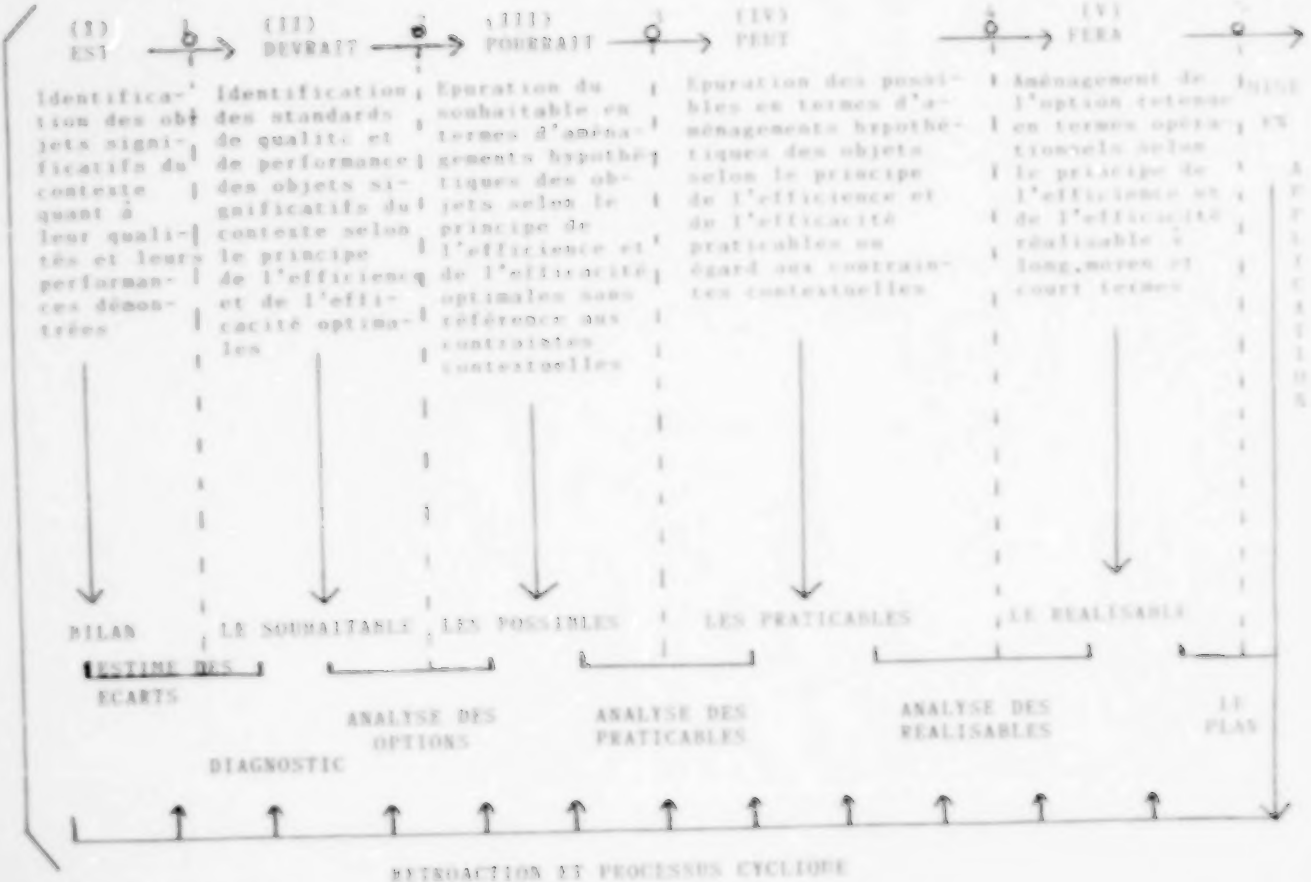
La cinquième étape, soit le FÉALISABLE, constitue la substance même du plan d'aménagement de l'action pédagogique en contexte réel. C'est l'étape culminante du processus de planification de l'action pédagogique qui mènera alors l'acteur à mettre en application le plan choisi.

La figure 2 (p.60) illustre de façon globale chacune des composantes en mettant en évidence le phénomène de rétroaction et le processus cyclique qui caractérisent un tel modèle d'intervention. Une évaluation constante tout au long du processus permet une rétroaction et un ajustement alors que l'acteur se doit de faire une analyse des écarts, des praticables et des réalisables et ce, à tous les moments de la planification de son action pédagogique.

20. Ibid.,p.52.

FIGURE 2

Le processus de planification de l'action pédagogique[21]



21. Ibid., p.53.

1. Cadre opératoire

La planification de l'action pédagogique à partir du modèle exposé par Brassard constitue le cadre méthodologique retenu compte tenu de l'intervention envisagée à l'intérieur de cette recherche-action. Il nous apparaît souteux de par la présence de composantes qui encadrent l'acteur tout au cours de sa démarche et flexible alors qu'il permet à celui-ci d'explorer différentes avenues au plan des aménagements hypothétiques. Un tel cadre méthodologique oblige également le planificateur à tenir compte de tous les éléments compris dans le système global ce qui rejoint les constatations faites au chapitre précédent alors qu'il apparaît essentiel d'impliquer parents et éducatrices dans notre démarche pédagogique. Ce modèle méthodologique nous permet enfin, de bien circonscrire notre démarche, dans le temps et l'espace.

Ainsi, c'est par une première tentative d'identification de la problématique (EST-DEVRAIT) qu'il nous est possible d'établir un diagnostic. Cette première étape constitue l'identification même de la problématique, préalable essentiel à notre intervention. Cette opération diagnostique représente le fruit de la réflexion de quelques éducatrices s'échelonnant sur une période d'environ six mois. L'étape suivante, soit l'établissement des POSSIBLES, constitue l'étude des options au plan d'un choix de programmation: la création d'un programme préscolaire ou l'adaptation d'un outil déjà existant, avec

tout ce que cela implique comme investissement en termes d'énergie humaine. Une telle analyse des options, compte tenu des contraintes permet alors de mieux circonscrire les FRAISCABLES. Ceci se traduit par une étude des éléments contenus dans le programme soit, l'aménagement des locaux, le matériel et l'horaire en fonction des contraintes matérielles, financières et humaines qui peuvent venir entraver la poursuite de notre démarche. Ces deux étapes représentent, en termes de temps, un investissement d'environ six mois. Enfin, l'aménagement de l'option retenue, soit le RÉALISABLE et la MISE EN APPLICATION DU PLAN se traduisent par l'implantation et l'application du programme choisi à la garderie.

Si le déroulement apparaît ici comme clairement défini dans le temps et l'espace, la démarche n'en demeure pas moins inductive. Nous devons réajuster continuellement notre intervention en fonction de la réalité vécue au sein de l'équipe de travail, d'où la richesse d'un tel cadre méthodologique où rétroaction et processus cyclique se veulent des termes-clé. Une réévaluation continue de notre démarche, nous permet donc d'intervenir plus efficacement; le modèle utilisé se veut à la fois encadrant et systématique mais également flexible, d'où sa grande validité pour une démarche comme la nôtre.

Abordons à présent, le dernier chapitre qui présente les résultats obtenus au cours de la poursuite de notre action pédagogique.

CHAPITRE IV

Résultats et discussion

Le présent chapitre fait état des résultats et discussions relatifs à notre démarche de recherche-action. Tel que précisé en introduction, la poursuite du projet s'est effectuée à partir de deux scénarios distincts, élaborés selon la méthodologie présentée au chapitre précédent. Après une première intervention dans notre milieu initial, il y eu réajustement compte tenu de la situation existante. Ceci conduisit à une évaluation et une modification au plan des stratégies envisagées, d'où la présence d'un second scénario se situant dans un nouveau milieu d'intervention.

Reprenons donc chacun des scénarios (AetB) afin d'observer plus précisément le déroulement des actions posées et d'analyser plus en détail l'ensemble des résultats obtenus.

1. Préalable au scénario A

Notre premier milieu d'intervention est un service de garde en garderie situé dans la ville de Gatineau. Ce service reçoit une quarantaine d'enfants âgés entre deux et cinq ans et est composé d'une équipe de huit intervenantes. J'y occupe un poste d'éducatrice auprès d'un groupe d'enfants

Après de quatre ans, je constate à cette époque, qu'il existe des problèmes au niveau de nos interventions professionnelles et désire apporter des changements afin d'améliorer la qualité de nos actions éducatives. L'identification d'une situation problématique s'effectue à partir de réflexions menées depuis plusieurs mois. Tel que présenté au chapitre I et II, je procède à l'identification d'une série d'éléments qui apparaissent déterminants dans la situation actuellement vécue. Cette démarche constitue au plan méthodologique, l'établissement du EST et du DEVRAIT, étapes préalables à toute intervention planifiée. Le tableau I (p.65) résume l'ensemble de ces éléments et nous amène à établir un BILAN et un DIAGNOSTIC (tableau II, p.66).

La détermination d'un diagnostic nous permet d'élaborer un premier scénario. C'est donc à cette étape-ci que s'initie véritablement nos premières actions en vue d'atteindre les objectifs souhaités.

2. Scénario A

A. Objectifs

Le scénario A a comme objectif ultime d'élaborer, d'implanter et d'appliquer un programme préscolaire. Afin de poursuivre l'atteinte d'un tel objectif, il est nécessaire de conduire l'équipe d'intervenantes à travers une série d'étapes. Nous optons pour un modèle d'intervention où les

TABLEAU 7

Établissement du EST et du DEVRAIT

EST		DEVRAIT
PARENTS		PARENTS
-n'établissent pas de communication avec les éducatrices -se ferment devant les problèmes de leurs enfants empêchant tout suivi garderie-maison -ne se sentent pas compétents en tant qu'éducateurs	← LIEN →	-communiquent et collaborent étroitement avec les éducatrices au niveau des interventions particulières de façon à assurer un suivi garderie-maison -se perçoivent comme compétents dans leur rôle de parents-éducateurs
EDUCATRICES	← →	EDUCATRICES
-ont de la difficulté à établir une communication avec les parents -ne communiquent pas toujours entre elles d'où une incohérence dans les interventions -ne possèdent pas toutes les compétences pour intervenir auprès des enfants ayant des problèmes particuliers -initient individuellement leurs objectifs d'apprentissage	← →	-établissent une communication efficace avec les parents -communiquent entre elles afin d'intervenir plus efficacement et de façon cohérente -ont les compétences pour intervenir auprès des enfants ayant des problèmes particuliers -initient des objectifs communs d'apprentissage
ENFANTS	↓	ENFANTS
-vivent des expériences différentes selon le groupe dans lequel ils se retrouvent		-vivent des expériences d'apprentissage qui rejoignent des objectifs communs de développement dans tous les groupes

TABLEAU II

<u>Bilan et diagnostic</u>

EST BILAN - - - - - - - - - - - - →	DEVRAIT DIAGNOSTIC
-Manque d'implication de la part des parents au niveau des problèmes de développement de leurs enfants →	Elaboration, implantation et mise en application d'un programme préscolaire contenant des objectifs précis d'apprentissage où les parents seront amenés à participer à un suivi garderie-maison tout en permettant aux éducatrices d'intervenir plus adéquatement et de façon cohérente auprès des enfants ayant des besoins particuliers
-Des éducatrices qui ne possèdent pas toutes les compétences nécessaires pour intervenir efficacement avec certains enfants →	
-L'absence d'objectifs communs d'apprentissage engendrant des incohérences au niveau des interventions et empêchant d'identifier clairement certains besoins particuliers chez les enfants →	

participantes sont impliquées alors qu'elles co-décident avec l'autorité et ce, tout au long de la démarche. Son rôle en est un de conseillère auprès de l'équipe de travail alors que toutes participent conjointement à cette démarche. Ainsi, les participantes doivent prendre conscience, dans un premier temps, de la situation problématique vécue dans leur service de garde. L'équipe doit donc procéder en premier lieu, à une démarche d'identification plus précise de la problématique. Dans un second temps, nous devons développer un programme, donc procéder à son élaboration pour ensuite voir à son implantation. Enfin, la dernière étape constitue la mise en application du programme par chacune des éducatrices. C'est donc l'équipe entière qui voit au développement du programme préscolaire et à la planification de son implantation. Adopter un tel processus où tous les membres de l'équipe de travail participent à une démarche conjointe, nécessite plus d'investissement en termes de temps et d'énergie mais maximise les chances de réussite alors que toutes sont préparées adéquatement à l'implantation du programme.

B.Déroulement

L'intervention menée à l'intérieur du présent scénario s'échelonne sur une période de six mois, soit de janvier 1986 à juillet 1986. Reprenons, selon un ordre chronologique, chacune des actions posées en présentant le contexte dans lequel celles-ci se sont tenues ainsi que les résultats obtenus.

Janvier 1986

-Le conseil d'administration de la garderie amorce une démarche de réflexion afin d'identifier clairement la mission de l'organisme et se donner des objectifs de fonctionnement selon une philosophie et des valeurs pédagogiques précises. Deux éducatrices et la coordonnatrice prennent part à ces discussions et amorcent une réflexion qui rejoint bien mes préoccupations. Cet événement constitue le point de départ de mon intervention; cette première réflexion représente une prise de conscience chez trois membres de l'équipe, d'une situation problématique que j'ai déjà identifiée.

-Ma première action est de partager mes constatations avec la coordonnatrice et les deux éducatrices. Nos discussions amènent la coordonnatrice à constater qu'il est nécessaire d'amorcer une réflexion élargie avec l'équipe entière.

Février 1986

-Une première rencontre se tient afin d'amener l'équipe à prendre conscience de la situation problématique qui est vécue à la garderie. Les participantes s'entendent pour poursuivre leur démarche de réflexion avec l'aide d'un animateur (personne-ressource pro-

venant de l'extérieur). La coordonnatrice me remet alors le leadership dans cette démarche d'identification de la situation problématique en raison de l'expertise développée au cours de mon programme de maîtrise. Je rencontre l'animateur afin de le sensibiliser à la situation existante à la garderie tout en le renseignant sur la situation générale qui prévaut dans l'ensemble du réseau de garde.

Mars 1986

-Une première rencontre se tient avec l'animateur afin d'établir ensemble les points sur lesquels il devient urgent de travailler: incohérence dans les interventions, absence d'objectifs communs d'apprentissage, problème de communication avec les parents.

-À cette époque, le climat humain est extrêmement tendu dans l'équipe de travail: certaines éducatrices vivent beaucoup de frustrations et perçoivent bien le problème d'incohérence vécu au plan des interventions dans le quotidien. Lors de la rencontre, ce sont elles qui s'expriment ouvertement. D'autres éducatrices ne profitent cependant pas de l'occasion pour partager leur vécu et préfèrent ne pas s'exprimer.

-Les discussions font ressortir l'importance de définir le cadre pédagogique à privilégier dans notre garderie alors que la coordonnatrice met l'emphase sur l'importance d'implanter un programme.

-Mon rôle de conseillère m'amène à partager mes réflexions avec l'équipe afin d'expliquer toute l'importance que revêt une programmation compte tenu de la situation problématique vécue dans la garderie.

-La rencontre se termine par un accord commun à travailler à l'élaboration d'un programme. Certaines apparaissent convaincues alors que d'autres n'ont clairement leur position, se contentant de se rallier à la décision prise par l'ensemble du groupe.

Avril 1986

-Une deuxième rencontre se tient avec l'animateur trois semaines plus tard. Le thème abordé est la programmation et la participation des parents. L'objectif de la rencontre est de permettre à chacune d'exprimer les valeurs qui sous-tendent son agir pédagogique afin d'opter pour une approche éducative commune. Nous en sommes alors à une étape d'ANALYSE DES OPTIONS dans notre démarche. Il est important de bien définir ce que nous voulons faire vivre aux enfants avant de déterminer l'instrument qui nous permettra d'opérationnaliser nos interventions.

Au milieu de la rencontre, les discussions deviennent de plus en plus agressives alors que certaines participantes remettent en question l'idée d'implanter un programme. Le débat sur l'incohérence refait surface: certaines nient le problème alors que d'autres le dénoncent ouvertement. L'unanimité exprimée lors de la première rencontre se révèle n'être qu'apparente: en réalité, elle couvre une opposition tacite de la part de certaines participantes.

-Si je joue encore un rôle de conseillère, il devient clair à ce moment-ci de la démarche que certaines éducatrices se sentent menacées par ce que je représente comme intervenante. Bien que mes idées soient acceptées par la coordonnatrice et deux éducatrices, je suis identifiée comme seule instigatrice de la démarche.

-Je décide alors de ne plus agir comme conseillère car je constate que mes interventions provoquent trop de réactions chez certaines éducatrices. Je remets tout le leadership à la coordonnatrice que je tenterai maintenant de guider sans toutefois prendre une place trop grande, espérant ainsi diminuer certaines insécurités ressenties. Cette décision est rendue nécessaire si nous voulons donner le plus de chance à notre projet.

-La rencontre se termine donc de façon abrupte alors que certaines quittent sans émettre de commentaires.

-Devant cette situation, l'animateur nous annonce qu'il ne peut plus poursuivre la démarche avec nous car le débat se situe à un niveau trop spécialisé pour les compétences qu'il détient. Il nous recommande alors de faire appel à une ressource spécialisée en petite enfance.

Mai 1986

-La coordonnatrice, devant l'opposition de certaines éducatrices à entamer une démarche pédagogique, décide d'aller chercher des appuis auprès du conseil d'administration. Elle élabore l'ébauche d'un projet pédagogique qu'elle soumet aux membres du c.a. pour fins d'étude. Ceux-ci étant déjà sensibilisés à l'aspect programmation en raison de la réflexion entamée en janvier dernier, donnent à la coordonnatrice un mandat clair quant à la formation d'un comité pédagogique. Ce comité est alors composé de deux parents, de la coordonnatrice et d'éducatrices désirant sur une base volontaire, participer à l'élaboration du programme. La coordonnatrice procède à l'embauche d'un animateur, personne-ressource spécialisée en petite enfance dont le rôle sera de conduire nos discussions.

-Son rôle en demeure un de conseillère auprès de la coordonnatrice alors que celle-ci s'approprie le leadership.

-Afin de former le comité de travail, la coordonnatrice lance un appel aux parents intéressés; deux parents possédant une formation en orthopédagogie se joignent au comité. La coordonnatrice rencontre également toute l'équipe de travail afin de présenter l'ébauche du projet pédagogique et inviter les éducatrices intéressées à se joindre au comité de travail. Toutes, sans exception, expriment le désir d'y participer. La coordonnatrice exprime clairement que la démarche du comité en est une d'élaboration, d'implantation et d'application d'un programme préscolaire.

-Toutes les éducatrices souhaitent donc que le tout soit mis en branle le plus rapidement possible afin qu'en septembre, nous procédions à l'application du programme.

-La première rencontre du comité de travail permet de procéder à l'ANALYSE DES OPTIONS alors que nous discutons sur la pertinence d'élaborer un programme ou tout simplement d'en adapter un déjà existant. Nous reprenons notre réflexion sur les valeurs pédagogiques

qui sous-tendent notre action éducative afin de bien identifier ce que nous voulons véritablement vivre.

-La rencontre se déroule harmonieusement alors que les participantes semblent satisfaites du travail effectué.

Juin 1980

-Le comité de travail tient sa deuxième rencontre alors que la réflexion amorcée se poursuit. Après avoir déter[illegible], nous devons établir les objectifs que nous désirons poursuivre en terme de développement chez les enfants.

-A ce moment-ci , les discussions deviennent embrouillées; certaines éducatrices ne comprennent plus l'objectif poursuivi. C'est alors tout le débat sur l'incohérence qui refait surface et il y a affrontement entre les participantes.

-L'animateur quitte brusquement sans plus de commentaires et ne reviendra plus aux autres rencontres. Quelques éducatrices quittent également promptement manifestant ainsi leur frustration.

-Au cours des jours qui suivent, s'installent de grandes tensions entre certaines éducatrices et la coordonnatrice. Pour celles qui croient dans le projet, c'est une deuxième tentative qui avorte, engendrant une démotivation complète.

-La coordonnatrice insiste pour que le comité poursuive ses rencontres malgré les événements et le départ de l'animateur. Nous tenons donc une troisième rencontre; les quelques éducatrices (3) présentant des oppositions au projet, ne se joignent pas au reste du groupe. Celui-ci décide, après avoir complété l'ANALYSE DES OPTIONS, d'opter pour un programme déjà existant, soit le "Cognitively Oriented Program"[1], car il rejoint bien notre philosophie pédagogique.

-Ce programme fut développé aux Etats-Unis, au cours des années soixante-dix. S'inspirant de la théorie piagétienne mettant l'emphase sur le développement cognitif de l'enfant d'âge préscolaire, ce programme présente une série de huit activités-clés à faire vivre aux enfants âgés entre deux et six ans. C'est en raison des nombreuses similitudes retrouvées entre la philosophie contenu dans ce programme et celle véhiculée à la garderie, que nous optons pour son utilisation. L'aménagement prôné est également semblable à celui existant déjà dans notre milieu de garde. Enfin, les connaissances que certaines éducatrices possèdent déjà sur le programme et les critiques positives qu'elles lui accordent nous amènent alors à opter, de façon unanime, pour l'adaptation du "Cognitively Oriented Program".

-Compte tenu de mes connaissances sur ce programme, le comité me mandate pour animer les discussions et guider les participantes à travers les tâches à accomplir. Je deviens alors un formateur auprès de mes collègues de travail.

-Au cours de la quatrième rencontre, nous procédons à l'ANALYSE DES PRATICABLES alors que nous examinons les éléments du programme: l'aménagement des locaux, le matériel et l'horaire. Nous procédons à une analyse

1. M.Hohman,B.Banet,D.Weikart, Young Children in Action, Ypsilanti, High Scope Press, 1979, 336p.

des contraintes matérielles, financières, humaines existantes.

-Lors de cette rencontre, toutes les éducatrices (8) sont de retour au sein du comité.Le groupe discute activement, tente de voir comment il est possible d'adapter le contenu du programme à notre réalité. Il est possible cependant de sentir des résistances de la part de certaines alors que l'implantation de certains éléments est remise en question: modification de l'horaire et des temps d'activités, l'aménagement des coins dans la garderie.

-La rencontre permet cependant à chacune de s'approprier de nouveaux éléments de contenu alors que chaque membre se distribue des tâches spécifiques afin de poursuivre l'étude du programme: réaménagement des différents coins, matériel à se procurer.

Juillet 1986

-Une cinquième rencontre se déroule au début du mois de juillet. Chacune rapporte le produit du travail effectué depuis deux semaines. Les membres décident par la suite d'ajourner leur travail pour toute la période estivale et reportent la prochaine rencontre en septembre prochain. Le comité me donne comme tâche d'opérationnaliser les objectifs du programme, c'est-à-dire

de l'adapter à notre réalité en le traduisant, sans toutefois poursuivre cette démarche en équipe.

-A ce moment-ci de la démarche, je perçois très négativement l'arrêt des rencontres car je suis convaincue que malgré le temps investi au cours de l'été, tout sera à recommencer à l'automne. Je poursuis cependant la tâche de traduire et d'adapter le programme préscolaire.

-Au mois d'août, je participe à une session en animation de groupe: c'est alors pour moi un choc alors que je comprends véritablement le phénomène vécu au sein de l'équipe depuis quelques mois, soit la résistance au changement.

-Au cours de l'été, j'obtiens un poste de responsable dans un autre service de garde et décide de quitter mon emploi à la fin du mois d'août 1986, mettant fin ainsi à une première tentative d'intervention.

C. Analyse des résultats et discussion

Les résultats obtenus à l'intérieur du scénario A sont de différents ordres. Nous constatons, en premier lieu, qu'il s'est développé une résistance au changement chez certaines participantes. Différents indices nous permettent d'identi-

fier la manifestation de ce phénomène au sein de l'équipe de travail. Le tableau III (p.79) dresse un portrait des manifestations observées chez les individus et l'impact de ces comportements sur le déroulement de l'intervention.

La résistance au changement se manifeste donc de façon très subtile: sa progression est lente mais régulière. Au début de notre démarche en février, ses manifestations se font très discrètes. Nous observons que des rencontres se déroulent difficilement, certains individus questionnent chaque détail du projet, remettent continuellement en cause les objectifs de la démarche alors que plusieurs ont le sentiment de piétiner sur place. Les participantes se confrontent les unes aux autres sans pour autant réussir à accomplir la véritable tâche pour laquelle l'équipe est réunie. Enfin, certaines éducatrices remettent en question le leadership que j'exerce à l'intérieur de l'équipe, me reprochant de relever des problèmes là où il n'en existe pas.

Le phénomène de résistance au changement se traduit par différents comportements selon les personnalités de chacun. Certains individus ont un besoin profond de contrôler et de manipuler un environnement connu: en introduisant un changement, cette stabilité se rompt, faisant naître un sentiment de peur face à l'inconnu. Cette peur suscite insécurité et instabilité alors que les individus développent une bonne dose d'anxiété, les rendant défensifs et hostiles face

TABLEAU III

Manifestations de résistance au changement

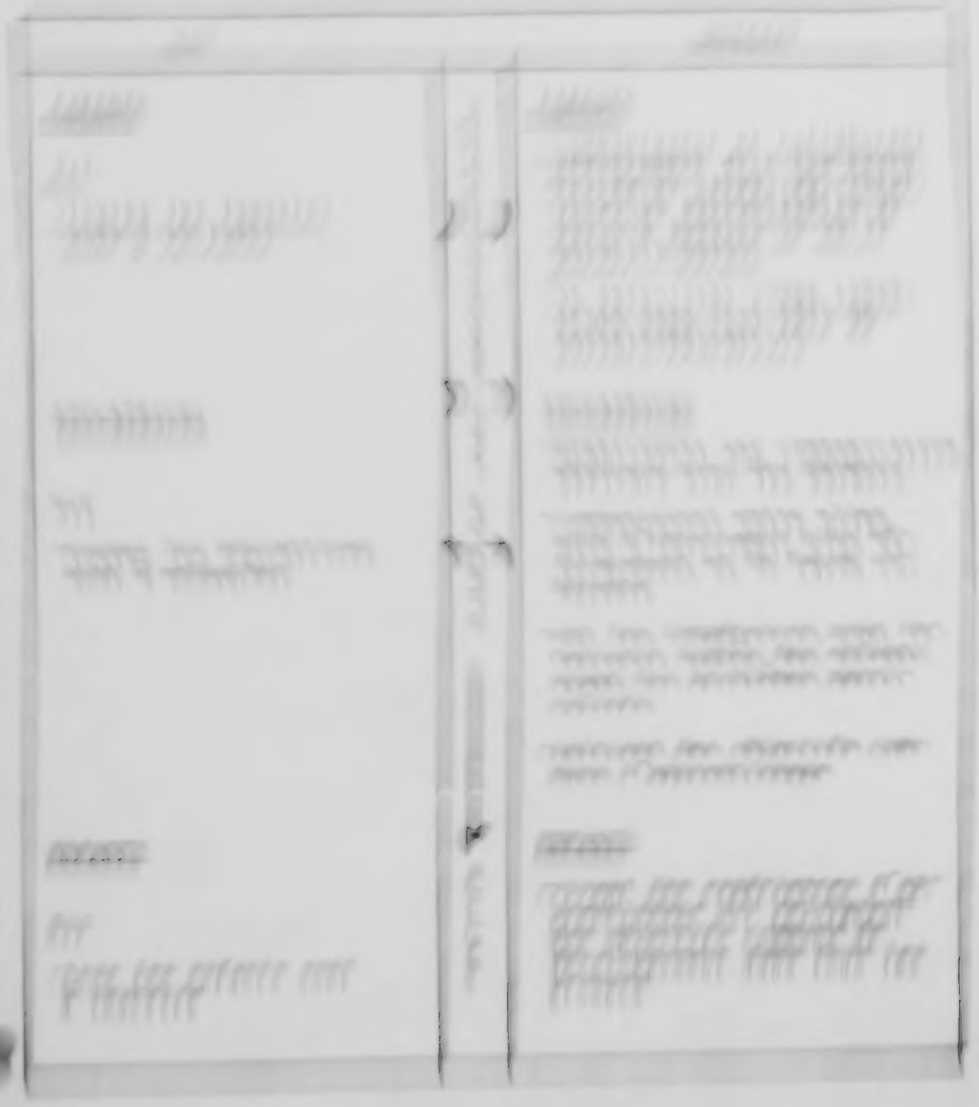
MANIFESTATIONS OBSERVEES CHEZ LES PARTICIPANTES	IMPACT SUR LE DEROULEMENT DES RENCONTRES
-Questionnement constant de tous les détails du projet --------->	-Ralentissement dans la tâche à effectuer
-Remise en cause constante des objectifs de la démarche et de la pertinence de celle-ci --------->	-Retour en arrière constant, freinant l'avancement du projet
-Négation chez certains, des problèmes soulevés --------->	-Fermeture face à la situation existante; sème le doute dans le groupe
-Attaque envers l'éducatrice-conseillère: accusation de créer des problèmes là où il n'y en existe pas --------->	-Relance du débat; retour en arrière continuel, ce qui ralentit la démarche
-Confrontations entre les participantes --------->	-La tâche première est oubliée au dépend de discussions qui ne mènent à rien
-Comportements hostiles et agressifs ou fermeture complète --------->	-Ralentissement, démobilisation et démotivation face à la démarche

à la démarche entreprise. Ceci s'ajoute au fait que celle qui exerce le leadership est, ni plus ni moins, qu'une éducatrice comme tous les membres de l'équipe et qu'elle n'a pas à venir leur dire quoi faire, les discréditant ainsi aux yeux de la direction.

Cette constatation au plan du rôle joué, nous amène dans un second temps, à nous questionner sur l'importance de la position hiérarchique dans l'équipe. La critique face à mon rôle de conseillère-éducatrice me porte à croire que lorsqu'un changement est désiré, il faut détenir un certain pouvoir, une autorité reconnue au sein de l'organisation pour mener à bien son entreprise. Un changement proposé par l'autorité officielle risque d'être mieux accepté par les employés car il suit la voie normale de la "hiérarchie". Je me suis ainsi retrouvée dans une situation très conflictuelle alors qu'éducatrice, au même titre que les autres, je remettais en question l'efficacité de nos interventions. Je crois qu'à ce niveau, il a été négatif de remettre toute la démarche sous mon autorité. Au moment où il devint évident que rien ne serait plus accepté à moins d'être proposé par la coordonnatrice, il était déjà trop tard. Le climat était tel que plus personne ne voulait, à présent, investir véritablement d'énergie dans quelque démarche que ce soit.

Vouloir amener un changement dans notre milieu de travail signifie osez déranger les gens dans leurs habitudes et leur routine afin de les amener à modifier leur vécu quotidien. Je ne croyais pas que d'aborder l'étude d'une nouvelle vision pédagogique aurait tant d'impact sur chacun. Au départ, les gens ne manifestent pas très ouvertement leur opposition. Certes, nous mettons beaucoup d'emphase sur des rencontres animées par des personnes-ressources mais rien ne semble en ressortir. L'équipe chemine peu à peu vers une impasse alors que certains individus ralentissent considérablement le travail. Ce petit groupe qui démontre beaucoup d'anxiété face à la démarche,exerce en contrepartie, une influence considérable sur le reste de l'équipe.

C'est ainsi qu'au fil des semaines, par une résistance passive , que ce petit noyau d'individus entraîne l'équipe entière dans une impasse totale. La puissance de ce groupe sur le reste de l'équipe a été remarquable; je constate aujourd'hui, que personne n'osait s'opposer à tout cela. J'explique la nature de cette insécurité par la peur de se voir remettre en question et par des prédispositions individuelles à la crainte de l'inconnu. Il est vrai que pour certaines, le fait de sentir qu'elles ont à se mesurer avec une consoeur de travail peut être très troublant, surtout lorsque celle-ci possède une formation académique plus avancée. Cette différence au niveau de la formation constitue sûrement



RAIT	
OSTIC	
l'embauche nel compétent tenent de	
rra à implan- liquer un préscolaire les parents nés à parti- reloppement leurs enfants implication suivi garderie-	
ices verront à e programme rvenir adé- t de façon co- près des enfants besoins parti-	

Ceci constitue donc une situation idéale alors qu'il n'existe pas de véritables écarts entre CE QUI EST et CE QUI DEVRAIT. Le recrutement des familles se fait en fonction de leur désir de s'impliquer; une attention particulière est portée à cet aspect lors de l'inscription. Le parent est informé qu'il doit accepter d'établir un échange avec les éducatrices et que son implication est conditionnelle au maintien de son inscription. L'embauche du personnel s'effectue également en fonction du désir des candidates et des compétences de chacune à travailler à partir d'une programmation commune à l'ensemble de l'équipe. Ayant finalisé l'élaboration du programme préscolaire (appendice 1) au cours de l'été, je suis en mesure d'informer les éducatrices de l'approche pédagogique qui sera appliquée et de leur remettre une copie de l'instrument lors de leur embauche.

Ce préambule nous permet de mettre en place les éléments nécessaires à la poursuite du scénario B qui, en quelque sorte, poursuit le scénario A pratiquement là où il a été interrompu.

4. Scénario B

A. Objectifs

A cette étape de ma démarche de recherche-action, l'objectif ultime poursuivi est l'implantation et la mise en application du programme préscolaire dans le nouveau service de garde. C'est l'équipe de travail qui voit à planifier

l'implantation alors que j'assume un rôle de superviseur, d'administrateur et de personne-ressource. Les stratégies sont les mêmes qu'au scénario A sauf en termes de leadership alors que je n'agis plus par personne interposée mais c'est à moi de mener l'équipe à travers la démarche.

L'intervention menée à l'intérieur du présent scénario s'échelonne sur une période de huit mois, soit de novembre 1986 à juin 1987. Deux interventions distinctes, soit l'implantation et l'application du programme se dégagent principalement du scénario B. Reprenons selon un ordre chronologique, chacune des actions posées en présentant tout comme au scénario A, le contexte dans lequel celles-ci se sont tenues ainsi que les résultats obtenus.

B. Implantation du programme - Déroulement

Novembre et décembre 1986

-Entrée en fonction progressive de chacune des éducatrices

-Recrutement des parents; formation des groupes d'enfants

-L'implantation du programme se fait auprès de trois groupes (3-4-5 ans) d'enfants; les trois éducatrices assignées à ces groupes poursuivent la lecture du programme afin de s'approprier le contenu

Janvier 1987_

-Amorce du processus d'implantation: des rencontres hebdomadaires sont tenues avec les éducatrices alors que les différentes sections du programme sont étudiées et approfondies.

-Il y a implication accrue d'une éducatrice qui choisit d'assumer le leadership au sein de l'équipe au plan de l'organisation matérielle des locaux.

-Nous procédons toutes deux, à une première évaluation de l'implantation portant sur l'organisation matérielle et humaine à partir d'une grille d'évaluation (appendice 2)

Février 1987_

-Les rencontres hebdomadaires se poursuivent avec les trois éducatrices qui appliqueront le programme

-L'équipe poursuit l'aménagement des locaux, des aires de jeu et procède à l'inventaire du matériel manquant

-L'équipe élabore les mécanismes de communication qui serviront à établir le suivi garderie-maison ainsi que d'une fiche d'évolution quotidienne (appendice 3).

-L'équipe élabore l'horaire quotidien (appendice 4) et les différentes fiches qui permettent à noter les activités des enfants (appendice 5).

-Les parents sont informés du fonctionnement qui débutera en mars; chaque éducatrice explique aux parents de son groupe les outils élaborés pour établir la communication, l'approche pédagogique pour laquelle nous avons opté et ce que cela signifie comme expériences pédagogiques pour les enfants.

-L'équipe finalise l'aménagement des coins de jeu et l'achat du matériel manquant.

-Nous procédons à une deuxième évaluation de l'implantation portant sur l'organisation matérielle et humaine.

C. Evaluation de l'implantation- Analyse des résultats et discussion

Suite à la première évaluation faite à la fin de janvier 1987, nous constatons qu'une trentaine d'items sont partiellement ou complètement absents (tableau VI, p.90). La poursuite du travail au plan de l'organisation matérielle et humaine tout au cours du mois de février nous amène à observer au tableau VII (p.90) que seulement trois items

TABLEAU VI

Evaluation #1 - Organisation matérielle et humaine

NOMBRE D'ITEMS CONTENUS DANS LA GRILLE D'EVALUATION D'IMPLANTATION: 144	ITEMS PRESENTS: 115
	ITEMS PRESENTS EN PARTIE: 2
	ITEMS ABSENTS: 27

TABLEAU VII

Evaluation #2 - Organisation matérielle et humaine

NOMBRE D'ITEMS CONTENUS DANS LA GRILLE D'EVALUATION D'IMPLANTATION: 144	ITEMS PRESENTS: 141
	ITEMS ABSENTS: 3

sont absents. Ces items le demeureront en raison de normes provinciales qui nous interdisent la pose d'un tapis et la présence d'animaux et de cages dans la garderie.

C'est ainsi qu'à la fin du mois de février 1987, l'équipe est prête à mettre en application le programme préscolaire alors que les groupes d'enfants sont complets, que les parents sont bien informés de la démarche entreprise et que la garderie est aménagée selon les exigences prescrites.

D. Application du programme - Déroulement

Mars 1987 à juin 1987

-Les trois éducatrices travaillent à partir du programme; nous tenons des rencontres régulières afin d'évaluer nos actions et nous réajuster s'il y a lieu.

-Je maintiens mon rôle de superviseur et de personne-ressource tout au long de cette période

-Quatre mois plus tard, soit en juin, je procède à une évaluation de satisfaction face à l'application du programme préscolaire (appendice 6). Le questionnaire est distribué aux trois éducatrices et aux vingt familles concernées

-C'est également pour moi, la fin de mon intervention dans ce milieu alors que je quitte mon emploi en juillet 1987.

E. Evaluation de l'application
Analyse des résultats et discussion

Le questionnaire portant sur l'évaluation de satisfaction a été distribué aux éducatrices et aux parents. Nous reproduisons la totalité des réponses afin de dresser un bilan exhaustif des résultats obtenus après quatre mois de mise en application.

Questionnaire : Educatrices

Les trois éducatrices concernées ont répondu au questionnaire. Voici leurs réponses et commentaires:

1. Programmation : Quel est votre taux de satisfaction quant à:

- l'horaire de la journée -très satisfaisant:3
- la présence d'une période d'atelier -très satisfaisant:3
- la présence d'une période d'activité dirigée -très satisfaisant:3
- l'atteinte de vos objectifs pédagogiques à l'intérieur de ces temps -très satisfaisant:2
  -satisfaisant: 1

2. Croyez-vous qu'un tel fonctionnement vous permet d'identifier certains problèmes spécifiques chez les enfants?

En grande partie:3

Commentaires: Le fait de varier les activités , les ateliers permet d'observer l'enfant dans différentes situations d'où l'identification de certains problèmes précis.

3. Croyez-vous que vous pouvez répondre à ces besoins individuels à l'intérieur des différents moments-activités vécus à la garderie?

Tout à fait: 1
En grande partie:2

Commentaires: la présence d'activités dirigées permet de répondre à certains besoins. C'est la diversité des temps, atelier, activité dirigée, jeu libre, grand cercle, qui permet de répondre à ces besoins.

4. Croyez-vous qu'il y a cohérence dans les interventions faites au sein de l'équipe?

Tout à fait: 2
En grande partie:1

Commentaires: il y a cohérence au niveau des interventions pédagogiques de base; les différences surviennent au niveau des interventions particulières selon certains enfants. Même s'il y a des personnalités différentes, toutes s'entendent pour affirmer qu'il y a consensus et cohérence au plan des interventions.

5. Croyez-vous que le fait de fonctionner à partir d'un même programme, permet une continuité plus grande dans les objectifs pédagogiques, d'un groupe à l'autre?

Tout à fait: 1
En grande partie:2

Commentaires: cette continuité semble dépendante de la poursuite par tous, des objectifs contenus dans le programme. Si autant que cette condition est respectée, on peut entrevoir qu'il y ait une bonne continuité d'un groupe à l'autre.

6. Echanges avec les parents - Quel est votre taux de satisfaction quant à l'utilisation de:

-la fiche d'évolution quotidienne -très satisfaisant:1
-satisfaisant: 2
-la fiche d'activités dirigées -très satisfaisant:1
-satisfaisant: 2

Commentaires: les parents ne consultent pas toujours ces fiches, ce qui diminue un peu la satisfaction face à ces outils de communication

-les échanges verbaux -très satisfaisant:3
-la communication entre éducatrices-très satisfaisant:3

7. Croyez-vous que ce système d'échange avec les parents, vous permet de bien transmettre tout ce que vous faites au cours de la journée?

En grande partie:1

Commentaires: les parents sont informés à condition qu'ils lisent au départ les fiches, ce qui n'est pas toujours le cas.

8. Croyez-vous que ce système entraîne une meilleure continuité garderie-maison?

Tout à fait: 1
En grande partie:2

Commentaires: cette continuité est conditionnelle à la lecture des fiches!

9. Croyez-vous que ce fonctionnement vous permet d'être perçu comme de véritables personnes-ressources en matière d'éducation préscolaire?

En grande partie:1
Moyennement: 2

Commentaires: à ce niveau, on constate que plusieurs nous perçoivent encore comme des gardiennes. Les parents ne réalisent pas bien le rôle important joué par les éducatrices.

10. Avez-vous d'autres commentaires relatifs au fonctionnement?

-Le fonctionnement tel qu'il existe est une façon très positive d'amener l'enfant à se développer en faisant des choix.

-Je trouve cela extraordinaire de laisser tant de place à l'enfant!

-Je considère que ce fonctionnement est très intéressant; cependant, l'idéal serait qu'il y ait une plus grande collaboration des parents; mais dans l'ensemble, c'est très positif.

L'analyse des questionnaires démontrent que les éducatrices semblent satisfaites du fonctionnement établi à la garderie. C'est au niveau de la programmation que nous pouvons constater le niveau de satisfaction le plus élevé. Les différents temps contenus dans l'horaire semblent permettre en grande partie, d'identifier et de répondre à certains problèmes spécifiques chez les enfants. Nous remarquons également que celles-ci s'entendent pour affirmer qu'il existe une bonne cohérence au plan des interventions et que le programme offre une continuité plus grande dans les objectifs pédagogiques d'un groupe d'âge à l'autre. Au plan du suivi garderie-maison, les éducatrices semblent satisfaites des échanges faits avec les parents. Certaines soulignent cependant que ce suivi est conditionnel à la lecture, par les parents, des fiches qui sont mises à leur disposition. C'est au niveau de la reconnaissance de chacune comme véritable personne-ressource que se situe le niveau de satisfaction le plus bas. Certaines constatent que trop de parents les perçoivent encore aujourd'hui, comme des gardiennes.

Dans l'ensemble, nous observons donc que l'application d'un programme préscolaire semble entraîner une certaine satisfaction chez les éducatrices, en ce qui a trait au fonctionnement général. La présence d'un tel programme semble leur permettre de déceler certains problèmes et d'intervenir plus adéquatement auprès des enfants. Il semble alors que le degré de cohérence au plan de ces interventions soit élevé

ainsi que la continuité observée d'un groupe à l'autre. En ce qui concerne le volet garderie-maison, nous constatons que les mécanismes développés par l'équipe apparaissent comme satisfaisants. Les éducatrices semblent croire que ceux-ci assurent en grande partie, une meilleure continuité garderie-maison. Malgré l'instauration du programme préscolaire, certaines remarquent qu'il existe encore une certaine insatisfaction au plan de leur reconnaissance comme professionnelles en éducation préscolaire. Nous pouvons enfin inférer à partir des commentaires reçus de la part des éducatrices, une certaine valeur préventive alors que l'application d'un programme semble permettre de déceler certains problèmes chez les enfants.

Questionnaire - Parents

Les questionnaires ont été distribués aux vingt familles impliquées dans la démarche. Cinq d'entre elles quittaient définitivement la garderie à cette époque et omettaient de remettre leur questionnaire avant leur départ. Le nombre de répondants s'élève donc à douze familles sur une possibilité de quinze. Voici leurs réponses et commentaires:

1. Programmation - Quel est votre taux de satisfaction quant à:

-l'horaire de la journée	-très satisfaisant: 9 -satisfaisant: 3
-la période d'atelier	-très satisfaisant:12
-la période d'activité dirigée	-très satisfaisant:10 -satisfaisant: 2

Avez-vous des commentaires au sujet de la programmation?

-stimulant
-offre une belle variété
-favorise le développement à tous les niveaux
-les enfants apprennent beaucoup de choses. C'est pertinent pour leur développement. Je suis surprise et à la fois enchantée lorsqu'ils m'arrivent avec de nouvelles choses
-un souhait: qu'au niveau des activités dirigées, il y ait plus qu'un compte rendu mais une véritable fiche d'évolution du rendement

2. Echanges avec les éducatrices - Quel est votre taux de satisfaction quant à:

-la fiche d'évolution quotidienne remise dans le casier	-très satisfaisant: 6 -satisfaisant: 3 -peu satisfaisant: 3

Commentaires: ceux qui expriment un faible taux de satisfaction soulignent que l'utilisation d'un journal quotidien les satisfait mieux que la lecture d'une fiche synthèse.

-la fiche d'activités dirigées	-très satisfaisant:10 -satisfaisant: 2
-les échanges verbaux avec les éducatrices	-très satisfaisant:10 -satisfaisant: 2

3. Croyez-vous que ce système d'échange avec les éducatrices vous permet de bien connaître tout ce qui se fait durant la journée?

Oui: 12

Commentaires: pour certains, l'usage du journal serait encore plus satisfaisant alors qu'ils connaîtraient encore mieux tout ce qui est fait.

4. Croyez-vous qu'il y a une plus grande continuité garderie-maison grâce à ce système?

Oui: 12

5. Est-ce que les échanges que vous avez avec nous sont une bonne source d'information qui vous aide dans l'éducation de votre enfant

Oui: 12

6. Avez-vous d'autres commentaires à nous transmettre?

-Merci et bravo! J'apprécie beaucoup ce que vous faites. Guillaume est un enfant épanoui.

-Je suis très satisfaite des soins reçus. Aucun commentaire négatif.

-Un personnel toujours souriant et très dévoué: une excellente garderie!

-Je suis très satisfaite du service de garde: c'est ma première expérience en garderie et je trouve que c'est un milieu très stimulant pour les enfants. Félicitations!

-Je n'ai que des éloges à adresser à tout le personnel de la garderie. Vos programmations sont bien faites, les activités bien planifiées. Vous semblez former une excellente équipe de travail ce qui ne peut que se refléter de façon positive chez nos enfants. Je tiens à vous remercier et vous encourager à continuer votre excellent travail.

-C'est avec des gens comme vous, qui formez une équipe d'éducatrices extraordinaires que les gens comme moi, changent peu à peu leur attitude négative envers les garderies en une vision plus positive!

L'analyse des questionnaires nous démontre dans un premier temps, que les parents semblent très satisfaits de la programmation en vigueur. Les commentaires reçus appuient bien cette constatation. Au plan des échanges, les mécanismes en place semblent satisfaire assez bien les parents. Pour eux, il apparaît évident que le système d'échange établi contribue à assurer une bonne continuité garderie-maison alors qu'ils

peuvent prendre connaissance de ce qui est fait tout au long de la journée. Certains expriment cependant quelques insatisfactions quant à l'usage de la fiche d'évolution quotidienne qu'ils jugent incomplète. L'emploi d'un journal quotidien s'avère pour eux, une solution intéressante face au manque d'information dénoté. Enfin, les parents s'entendent pour affirmer que ces différents types d'échanges les aident à être de meilleurs éducateurs auprès de leurs enfants. Les commentaires exprimés viennent également témoigner de la grande satisfaction ressentie face au service offert.

Dans l'ensemble, nous observons donc que l'application d'un programme préscolaire qui offre un horaire varié en termes d'activités semble procurer une satisfaction aux parents-usagers. Ceux-ci semblent également percevoir les échanges comme satisfaisants alors qu'ils peuvent assurer un meilleur suivi garderie-maison. Il semble que les parents considèrent que l'information reçue à la garderie les aident dans leur rôle de parents-éducateurs. Nous pouvons inférer à partir de ces commentaires, une certaine valeur préventive alors que les parents semblent plus satisfaits dans leur rôle d'éducateur auprès de leurs enfants. Enfin, il est intéressant de soulever que si les éducatrices ressentent quelques insatisfactions quant à leur reconnaissance professionnelle, les parents semblent en retour, considérer les intervenantes comme des personnes-ressources avec qui échanger devient une véritable source d'information. Ces informations semblent alors être déterminantes dans le rôle d'éducateur qu'ils jouent auprès de leurs enfants.

3. Evaluation, forces, faiblesses et limites de la démarche

La présente section nous [illegible] résultats de la recherche-action [illegible] d'analyse différente. La section [illegible] résultats et discussion à partir [illegible] présentées selon un ordre chronol[illegible] état de l'évaluation de ces même[illegible] différent, soit en distinguant ch[illegible] (l'élaboration, l'implantation [illegible] l'analyse nous permet dans un [illegible] les forces et faiblesses de la [illegible] de l'évaluation menée en fin d'[illegible] pact possible d'une telle reche[illegible] le milieu des garderies conclut[illegible]

A. Evaluation de la démarche

La première opération, [illegible] été réalisée dans sa totalité. [illegible] n'est pas la création d'un prog[illegible] d'un programme déjà existant qu[illegible] de l'outil et son adaptation so[illegible] (voir appendice 1) nécessit[illegible] à août 1986. Cette opération [illegible] ne, contrairement au plan initi[illegible] totale de l'équipe de travail e[illegible]

Nous pouvons donc observer que c'est par une analyse continue des contraintes contextuelles que nous avons réussi à réajuster notre intervention tout au long de ces années.

[illegible]

[illegible] à l'implantation et à l'application [illegible] pédagogique, je suis parvenue à atteindre raisonnablement mes objectifs de départ. Satisfaite de l'intervention menée, j'ai opté alors pour une nouvelle réorientation de carrière. J'avais le sentiment d'avoir réalisé le projet souhaité, même si l'application du programme était récente, j'en étais convaincue. convaincue d'avoir mis toutes les bases en place pour en assurer la continuité.

[illegible] de l'évaluation

En vertu de l'évaluation, j'ai opté dès le départ, pour une [illegible] documentation visant à mesurer la satisfaction [illegible] parents-usagers et des éducatrices. C'est volontairement que j'ai omis de mesurer quelconque impact chez les [illegible] commentaires reçus de la part d'éducatrices et [illegible] indiqué très tôt dans la démarche, qu'une [illegible] enfants serait perçue très négativement. Pour [illegible] signifie clairement étiqueter à un âge très [illegible] enfants. En contrepartie, la revue de littérature [illegible] de constater que les attitudes des parents [illegible] ont un impact direct sur le développement [illegible] donc choisi de mesurer ces attitudes afin [illegible] de certaine façon, à évaluer l'ensemble de [illegible]

[illegible] l'évaluation de l'implantation a servi, dans un premier temps, à vérifier la présence de tous les éléments né-

nécessaires à l'application du programme. Après s'être assuré de leur présence, nous avons procédé à la mise en application. Après quatre mois de fonctionnement, il y a eu évaluation du niveau de satisfaction chez les éducatrices et les parents-usagers. Cette démarche a été présentée aux parents comme un désir de recevoir commentaires et feedback sur le fonctionnement à la garderie. Afin d'éliminer le caractère menaçant qu'un tel questionnaire pouvait constituer, l'anonymat a été de mise. Chaque parent a également été sensibilisé à l'importance de répondre au questionnaire en vue d'améliorer les services offerts. Pour les éducatrices, le questionnaire pouvait revêtir également un certain élément de menace alors qu'il constituait une critique face au fonctionnement en place. Afin de permettre à chacune de s'exprimer le plus franchement possible, l'anonymat a été respecté alors que la correction des questionnaires s'est effectuée qu'après mon départ de la garderie. Si cette évaluation a eu lieu seulement quatre mois après le début de la mise en application, je crois qu'elle reflète malgré tout assez bien, les impressions de chacune des parties.

D. Impact de la démarche

Je considère que cette démarche a eu différents impacts à l'intérieur des milieux où j'ai évolué. Ainsi, si la première intervention a été interrompue abruptement, je sais qu'elle a permis à certains membres de l'équipe d'amor-

cer une réflexion sur leur rôle professionnel. Plusieurs changements ont eu lieu au sein de l'équipe au cours de l'année qui suivit mon départ. Même si l'équipe n'est pas encore parvenue à mettre en place un programme, nos discussions et nos réflexions ont servi à sensibiliser les éducatrices à l'importance d'une qualité de service.

A l'intérieur du deuxième milieu d'intervention, la mise en application du programme se poursuit toujours. La présence d'un tel programme a suscité beaucoup d'intérêt dans différents milieux, entre autres au niveau du C.E.G.E.P. de l'Outaouais. J'ai été invité à présenter l'ensemble de ma démarche aux étudiantes de troisième année, inscrites au programme de techniques en service de garde. Ceci constitue pour moi, la retombée la plus intéressante alors que j'ai réussi à sensibiliser un milieu de formation ainsi que des services de garde, à l'importance d'instaurer une programmation. C'est sans contredit l'élément le plus positif de toute cette démarche de recherche-action: une sensibilisation accrue à l'importance d'assurer une qualité de service en adoptant un programme où parents et éducatrices seront directement impliqués.

Ceci m'amène à présent, à dresser un bilan personnel portant sur l'ensemble de la démarche amorcée voilà plus de trois ans.

6. Bilan de la démarche de recherche-action

La démarche entreprise il y a trois ans me permet aujourd'hui, de jeter un regard différent sur le monde de l'éducation préscolaire. Si au départ je n'avais pas une conviction profonde envers le rôle joué par les garderies au plan du développement global de l'enfant, je suis à présent persuadée de toute l'importance qu'il revêt. L'expertise développée au plan de la qualité de service, du dépistage, de l'intervention précoce, de la programmation a été rendue possible grâce aux différents cours suivis tout au long de ma formation. L'information reçue à l'intérieur de ces cours m'a permis dans un second temps, d'approfondir la problématique vécue et d'adapter le programme qui allait devenir la pierre angulaire de mon intervention. Ma formation m'a également permis d'acquérir des notions en animation de groupe, en psychologie organisationnelle et en supervision et évaluation de personnel, ce qui m'a conduit, dans un second temps, à développer des attitudes qui ont facilité la poursuite de l'intervention auprès de l'équipe de travail. Si le programme de formation m'a amené à développer de nouvelles compétences dans le domaine de la petite enfance, il m'a surtout permis d'amorcer une réflexion personnelle sur les objectifs professionnels que je désire atteindre.

Dans la conjoncture actuelle, je considère que ce sont les éducatrices qui doivent en premier lieu, être persuadées

de leur rôle stratégique au plan du développement global des enfants. Ce sont elles qui, de par leurs actions, démontreront à la population qu'elles sont de véritables agentes d'éducation. J'ai donc choisi de délaisser l'intervention directe en garderie afin de me consacrer à l'enseignement. C'est maintenant à travers une tâche de formateur auprès de futurs éducateurs au préscolaire que je désire poursuivre mon intervention. Le programme constitue pour moi, une première tentative qui, je crois, peut améliorer nos actions pédagogiques. Sa diffusion m'apparaît donc importante afin de sensibiliser les services de garde à la qualité du service à rendre. L'enseignement représente ainsi un moyen efficace de sensibiliser les intervenants du milieu à toute cette dimension éducative.

Cette action, conjuguée à toutes celles qui s'effectuent déjà , pourra peut-être ainsi un jour amener la population à reconnaître que:

"La garderie tout comme l'école, c'est pour apprendre."

BIBLIOGRAPHIE

Livres

Ainslie,Ricardo. The Child and the Day Care Setting. Qualitative Variations and Development.New-York, Praeger Special Studies, 1984, 209 p.

Anderson, Robert H. et Harold G. Shane. As the Twig is Bent, Reading in Early Childhood Education. Boston, Houghton Mifflin, 1971, 383p.

Association for Childhood Education International. Testing and Evaluation: New Views.Washington, 1975, 93p.

Austin,G.R. Early Childhood Education: An International Perspective. New-York, Academic Press, 1976, 225p.

Baillargeon,N. Education et petite enfance. Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1984.

Bass,Bernard M. Stogdill's Handbook of Leadership. New-York, MacMillan Publishing Co., 1981, 856p.

Bazinet, André. L'évaluation du rendement. Québec, Agence D'Arc, 1980, 147p.

Bergeron, J.L., Côté-Léger,N., Jacques,J. et L. Bélanger. Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi, Gaétan Morin, 1979, 337p.

Berrueta-Clement,J.R., Schweinhart,L.J., Barnett,Steven, Epstein,A.S. et D.P.Weikart. Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19. Ypsilanti, High Scope Press, 1984, 210p.

Bussell,Harold et Uvaldo Palomares. Programme de développement affectif et social: le cercle magique. Québec, Institut de développement humain, 1975, 189p.

Betsalel-Pressser,R. et D.Garon. La garderie, une expérience de vie pour l'enfant, vol.1,2 3.Longueuil, OSGE,1984, 122p.

Birzéa,César. Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques. Paris, P.U.F., 1979, 224p.

Bronfenbrenner,Urie. The Ecology of Human Development: experiments by nature and design. Cambridge, Harvard University Press, 1979, 329p.

Brouillet,Chantale. Créer un cadre de vie en garderie. Longueuil, OSGE, 1984.

Brouillet, Chantale, Mercier, Céline et Réjean Tessier. Des garderies malgré tout. Situation des garderies au Québec en 1981. Longueuil, OSGE, 1981. 299p.

Brouillet, Chantale. Portrait organisationnel des activités en garderie. Québec, Université Laval, Ecole de Psychologie, 1978. 73p.

Canada, Condition féminine. La garde des enfants: normes et qualité. Rapport du groupe d'étude sur la garde des enfants. Ottawa, 1985, 311p.

Canada, Condition féminine. Rapport du groupe d'étude sur la garde des enfants. Ottawa, 1986, 457p.

Canada, Santé et Bien-être social. Enfants ayant des besoins spéciaux dans les garderies: un guide d'interprétation. Ottawa, Institut national pour la déficience mentale, 1978, 160p.

Cartledge,G. et J.A.Milburn. Teaching Social Skills to Children. New-York, Pergamon Press, 1980. 322p.

Cartwright,Carol et G.Carthwright. Developing Observation Skills. New-York, McGraw-Hill Book Co,1974. 163p.

Cloutier, Richard et Réjean Tessier. La garderie québécoise: analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation. Ste-Foy, La Liberté, 1981. 336p.

Cloutier, Richard. La garderie ou la maternelle, quelle différence pour l'enfant? Québec, Université Laval, Ecole de psychologie, 1984. 40p.

Comité de la santé mentale. Avis sur les services de garde. Québec, Ministère des Affaires Sociales, 1981. 102p.

Consortium [illegible] final studies. As the Twig is Bent, Lasting Effects of Preschool Programs. Hillsdale, Lawrence Erlbraum Associates, 1983. 494p.

Day, Mary Carol et Ronald Parker. The Preschool in Action, Exploring Early Childhood Programs. Boston, Allyn and Bacon, 1977. 496p.

De Landsheere, G. Evaluation continue et examens pratiques, précis de docimologie. Paris, Fernand Nathan, 1974. 286p.

Desjardins, Ghislaine et Eric Alsène. L'histoire des garderies au Québec entre 1968 et 1980. Longueuil, OSGE, 1984. 142p.

Eliason, Claudia et Loa Thomson Jenkins. A Practical Guide to Early Childhood Curriculum. St-Louis, C.V. Mosby Co. 1981. 389p.

Erikson, Erik. Enfance et société. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.

Esbensen, Steen E. Good Day Care Makes a Difference. A Review of the Research Findings on the Effects of Day Care on Children, Families and Communities. Hull, Université du Québec à Hull, 1985, 77p.

Falardeau, Isabelle et Richard Cloutier. Programme d'intégration éducative famille-garderie. Longueuil, OSGE, 1986, 172p.

Foothugh,C. et A. Chapman. Friendship and Social Relations in Childhood. New-York, John Wiley, 1980. 396p.

Fortin, Toussaint. Les objectifs pédagogiques. Hull, Université du Québec à Hull, 1982. 42p.

Gruere, J.P., Pezeu, F. et V. Ernault. Optimiser les ressources humaines dans l'entreprise. Paris, E.S.F., 1984. 130p.

Hersey, Paul et Ken Blanchard. Management of Organizational Behavior, Utilizing Human Ressources. Englewoood Cliffs, Prentice-Hall, 1982. 343p.

Herzberg, Frederick. Work and the Nature of Man. Cleveland, The World Publishing Co., 1966. 214p.

Hohman,M., Banet,B. et D. Weikart. Young Children in Action. Ypsilanti, High Scope Press, 1979. 336p.

Holle, Britta. Motor Development in Children, Normal and Retarded. Munksgaard, Copenhagen, Blackwell Scientific Publications, 1976. 218p.

Irwin,M. et M. Bushnelle. Observational Strategies for Child Study. New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1980. 276p.

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New-York, McGraw-Hill, 1980. 161p.

Kilmer, Sally. Advances in Early Education and Day Care,vol. 1 & 2, a research annual. Greenwich, JAI Press, 1981.

Lall,G.R. et B.Lall. Comparative Early Childhood Education. Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, 1983. 204p.

Latham, Gary et Kenneth Wexley. Increasing Productivity Through Performance Appraisal. Reading , Addison-Wesley, 1982. 262p.

Lillie, David. Early Childhood Education, An Individualized Approach to Developmental Instruction. Chicago, SRA, 1975. 243p.

Lindberg, Lucile et Rita Swedlow. Early Childhood Education, A Guide for Observation and Participation. Boston, Allyn and Bacon, 1980. 275p.

McCarthy, Melodie et John Houston. Fundamentals of Early Childhood Education. Cambridge, Winthrop Publishers, 1980. 366p.

Minder, Michel. Didactique fonctionnelle. Liège, H. Dessain, 1980. 303p.

Minztberg, Henry. Le manager au quotidien, les dix rôles du cadre. Montréal, Agence D'Arc, 1984. 220p.

Mowbray, Jean et Helen Salisbury. Diagnosing Individual Needs for Early Childhood Education. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Co., 1975. 264p.

Mussen, Paul et Nancy Eisenberg-Berg. Roots of Caring, Sharing and Helping. San Francisco, W.H. Freeman and Co., 1977. 212p.

National Day Care Study. Rapport final en 5 volumes. Cambridge, Abt. Associates, 1979.

Paquette, Claude. Evaluation et pédagogie ouverte. Victoriaville, NHP, 1980. 396p.

Paquette, Hermann. Instrument d'observation et d'intervention à l'usage des éducateurs du préscolaire. Montréal, Institut de recherches psychologiques, 1977. 31p.

Pelletier, Guy. Des garderies, des garderies.... Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. 1982. 81p.

Pelletier, Guy. Une enquête auprès des travailleuses en garderie. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1984. 163p.

Fléron, Henri. Examens et docimologie. Paris, PUF, 1969, 188p.

Polster, Erwing et Miriam Polster. Gestalt Therapy. New-York, Brunner and Mazel, 1973.

Provence, S., Naylor,A. et J. Patterson. The Challenge of Day Care. London, Yale University Press, 1977.

Québec, Ministère de l'éducation. Guide pédagogique préscolaire. Québec, Direction des programmes primaires, 1982. 290p.

Québec, Ministère de l'éducation. Passe-Partout, renseignements généraux. Québec, Direction générale des communications, 1979. 31p.

Québec, Ministère de l'éducation. Programme préscolaire. Québec, Direction générale de développement pédagogique, 1981. 43p.

Québec, Ministère du conseil consultatif. Rapport du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance. Québec, 1987. 112p.

Royer, Nicole. L'enfant en développement social et affectif. Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 1982. 161p.

Schweinhart, L.J. et D.P. Weikart. Young Children Grow-Up, The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 15. Ypsilanti, High Scope Press, 1980. 110p.

Seefeldt, Carol. A Curriculum for Preschools. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Co., 1980. 351p.

Seefeldt, Carol. Curriculum for the Preschool, Primary Child; a review of the research. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Co., 1976. 330p.

Simon, Anita et E.G. Boyer. Mirrors for Behavior III, An Anthology of Observation Instruments. Wyncote, Pennsylvanie, Communication Materials Center, 1974. 758p.

Smart, Mollie S. et Russell C. Smart. Preschool Children, Development and Relationship. New-York, MacMillan Publishing Co., 1973. 356p.

Smith, Charles A. Promoting the Social Development of Young Children, Strategies and Activities. Palo Alto, Mayfield Publishing Co., 1982. 261p.

Steers, Richard et Liman Porter. Motivation and Work Behavior. New-York, McGraw Hill, 1975. 587p.

Thain, W., Cast, G. et A. Peterson. Normal and Handicapped Children, A Growth and Development Primer for Parents and Professionals. Boston, John Wright Inc., 1980. 238p.

Tousignant, Robert. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. St-Jean-sur-le-Richelieu, Ed. Préfontaine, 1982. 225p.

Vaillancourt, Claudette. L'influence du programme d'activités sur le comportement de l'enfant en fonction de ses caractéristiques personnelles. Québec, Université Laval, 1979, 35p.

Vulpé, Shirley German. Vulpé Assessment Battery. Toronto, National Institute on Mental Retardation, 1969, 397p.

Walsh, Huber. Introducing the Young Child to the Social World. New-York, MacMillan Publishing Co., 1980. 283p.

Weikart, D., Rogers, L., Adcock, C. et D. McClelland. The Cognitively Oriented Curriculum. Ypsilanti, High Scope Press, 1971. 182p.

Weikart, D., Epstein, A., Schweinhart, L. et J.T. Bond. The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project, Preschool Years and Longitudinal Results. Ypsilanti, High Scope Press, 1978. 152p.

Weikart, D., Bond, J.T. et J.T. McNeil. The Ypsilanti Perry Preschool Project, Preschool Years and Longitudinal Results Through Fourth Grade. Ypsilanti, High Scope Press, 1978. 142p.

Werner, Peter et Lisa Rini. Perceptual-Motor Development Equipment, Inexpensive ideas and activities. New-York, John Wiley, 1976. 194p.

Williams, Doris. The Preschool Education Plan, A Model. Bowling Green, Bowling Green University Popular Press, 1980. 69p.

Youniss, James. Parents and Peers in Social Development. Chicago, The University of Chicago Press, 1980. 301p.

Chapitres de livres

Ainsworth, M.D. et B.A. Wittig."Attachment an
Behavior of One-Year-Olds in a Strange S
B.M. Foss, Determinants of Infant Behavi
London, Methuen, 1969.

Charlesworth, W. "Ethology: Its Relevance for
Studies of Human Adaptation" dans G.P. S
ving Behavior, Baltimore, University Par

Datta, L.E. "La participation des parents à l
scolaire aux Etats-Unis" dans L'évolutio
préscolaire. Paris, OCDE, 1975, pp. 40-5

Golden, M. et B. Birns. "Social Class and Inf
ce" dans M. Lewis, Origins of Intelligen
Plenum, 1976, pp. 250-290.

Hodgson, S. "Child Rearing Systems: The Influ
Child-Rearing on the Development of Com
Levine et Spina, The Child in the City.
Toronto University Press, 1979, pp. 96-

Piaget, Jean. "Piaget's Theory" dans Carmich
Child Psychology. New-York, Mussen, 197

Provost, Marc A. "Les garderies et le dévelo
tats contradictoires et nouvelles avenu
Quintin, Rapport du colloque: La famill
lisation de l'enfant. Ottawa, Conseil d
sciences humaines du Canada, 1982.

Ricciutti, H. "Fear and Development of Socia
in the First Year of Life" dans The Ori
Behavior Fear. New-York, John Wiley, 19

Conférence et rapport de recherche

Bowlby, J. Maternal Care and Mental Health.C
à Genève, OMS, 1951.

Cloutier, R. et R. Tessier. Les activités de
derie à Québec. Rapport de recherche non-publié, Québec,
Université Laval, 1978.

Loi

Loi sur les services de garde au Québec.S.R., 1979, Chap. S-4.1.

Guest, David. "What's New in Motivation?". Personnel Management, vol.6, no 5 (1984), pp.20-24.

Job Satisfaction: The Effects of Goal Clarity, Goal Difficulty, Participation in Goal Setting and Task Complexity". Group and organisation studies, vol.9, no 2 (1984), pp. 201-219.

Sherman, Geri. "The Quality of Work Relationships: A Matter of Supervisory Style". Supervisory Management, vol.28, no 11 (1983), pp. 15-18.

Lisette Garlépy

Elaboration, implantation et application d'un programme préscolaire en garderie

RAPPORT DE RECHERCHE

APPENDICE 1

Programme préscolaire adaptation du Cognitively Oriented Curriculum

AVANT - PROPOS

Ce document constitue une traduction et une adaptation du Perry Preschool Program[1] instauré au Michigan, au cours des années soixante-dix. J'ai tenté de respecter le plus fidèlement le contenu tel que les auteurs l'ont élaboré. Ce programme a représenté pour moi un instrument très précieux au niveau de ma démarche de recherche-action. Il m'apparaissait très ardu de créer un programme de toutes pièces; après avoir découvert la richesse que contenait celui-ci, j'ai opté pour l'adaptation.

Dans un premier temps, j'ai tenté de reprendre l'esprit même du programme tel que présenté dans sa version originale. Les objectifs d'apprentissage ont été traduits intégralement ainsi que les éléments tels que l'aménagement des locaux et l'horaire d'activités. Dans un second temps, j'ai tenté de présenter une banque d'activités et de matériel susceptible d'améliorer les interventions faites auprès des enfants. Afin de systématiser l'outil de travail et de le rendre plus accessible, j'ai modifié la présentation initiale en l'adaptant à la réalité des garderies préscolaires.

C'est avec beaucoup de respect pour le milieu des garderies que j'ai voulu fournir un guide permettant aux éducateurs d'intervenir de façon créative auprès des enfants. Il était important pour moi de tenir compte de toute une dimension de jeu qui ne peut être oubliée au profit d'objectifs d'apprentissage plus encadrés. C'est ce qui constitue sûrement toute l'originalité de ce programme; inclure dans chaque activité, un objectif précis permettant à l'éducateur de mieux encadrer son intervention.

J'espère que ce document servira d'outil de base au niveau de la planification des activités; il se veut à la fois un guide et un recueil permettant à chaque intervenant en prime enfance d'enrichir les expériences quotidiennes de nos enfants.

1. Mary Hohman, Bernard Banet, David P. Weikart, Young Children in Action, Ypsilanti, The High Scope Press, 1979, p.xii.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS i

TABLE DES MATIERES ii

BIBLIOGRAPHIE iii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1. Le devis pédagogique 2

CHAPITRE 2. Fondement du programme et finalité générale . . . 6

CHAPITRE 3. Objectifs globaux et contributifs 11

CHAPITRE 4. Objectifs spécifiques d'intervention et suggestions d'activités 31

CONCLUSION 103

APPENDICES 104

BIBLIOGRAPHIE

Hohman, Mary. Banet, Bernard. Weikart, David P. Young Children in Action. Ypsilanti, The High Scope Press, /1979/. 243 p.

Ministère de l'éducation du Québec. Programme d'éducation préscolaire. Québec, 1981. 43 p.

DOCUMENTS

Garderie populaire Ciboulette. Document de régie interne. Gatineau, janvier 1986. 20 p.

INTRODUCTION

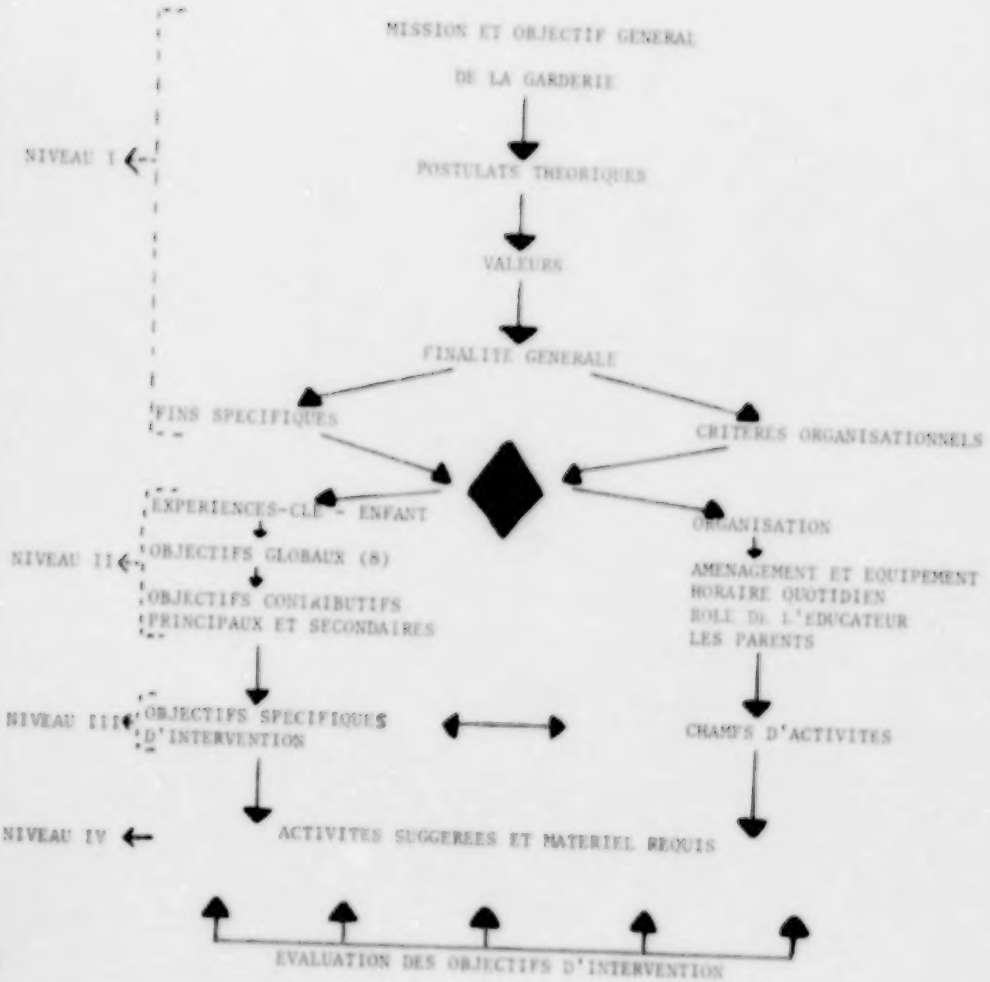
S'inspirant de la théorie piagétienne, ce programme se caractérise par son orientation vers le développement cognitif de l'enfant d'âge préscolaire. Il pose également ses fondements sur la théorie développementale et considère qu'une expérience éducative est valide en autant qu'elle permette à l'apprenant d'expérimenter avec ses nouvelles capacités qui émergent, qu'elle l'encourage et l'aide à développer ses talents et ses intérêts. Il exige également la présentation d'expériences d'apprentissage significatives au moment où l'apprenant est le plus en mesure de les maîtriser et les intégrer à ses expériences passées et futures.

Ce programme s'adresse donc aux enfants ayant atteint la période préopérationnelle de leur développement. Constitué d'une série d'expériences-clé à faire vivre aux participants, il possède cette particularité de laisser à l'éducateur une part importante de créativité dans l'élaboration des stratégies d'intervention. Il offre également une flexibilité au niveau de l'horaire, ce qui est important lorsqu'on parle de programme préscolaire en garderie.

Considérons donc de plus près le devis qui caractérise ce programme, les fondements et finalité générale qui le définissent, les expériences-clé et les stratégies organisationnelles nécessaires à leur réalisation et une série d'objectifs d'intervention tenant compte des différentes périodes de la journée. Enfin, en appendice, une liste de matériel didactique permettra d'inventorier tout l'équipement nécessaire dans chaque aire de jeu.

TABLEAU I

DEVIS DU PROGRAMME



CHAPITRE I

Devis pédagogique

Le programme se veut avant tout un guide pour l'éducateur en milieu préscolaire. Il met l'emphase sur des objectifs d'intervention pour l'éducateur et non des objectifs comportementaux à être atteints par les enfants.

Observons le devis sur lequel repose le programme; comme illustré au tableau I, la structure repose sur quatre niveaux distincts. Le premier niveau établit les fondements même du programme: la mission et l'objectif général de l'organisme de garde y sont prescrits. Viennent s'énoncer une série de sept postulats théoriques découlant de valeurs précises. La finalité générale du programme est alors définie ; trois fins spécifiques et quatre critères organisationnels en découlent directement. Ce premier niveau se veut un énoncé de l'esprit du programme; tous les objectifs qui suivront y sont intimement liés.

Le deuxième niveau est composé de huit objectifs globaux que constituent les expériences-clé. Chacune de ces expériences vient se préciser sous forme d'objectifs contributifs principaux et secondaires. On remarque que l'énoncé de chaque objectif global est suivi d'un court préambule permettant à l'éducateur de mieux comprendre l'impor-

tenir de favoriser de telles expériences pour l'enfant tout en exposant le niveau de développement de celui-ci. On observe donc que les objectifs concernent non pas des comportements attendus chez les enfants mais bien des interventions de la part des éducateurs. C'est pourquoi ils prennent la forme de situations et d'occasions à offrir aux enfants afin que ceux-ci puissent vivre des expériences significatives. Mais pour vivre de telles expériences, il est primordial de mettre en place une structure organisationnelle. C'est ainsi que l'aménagement et l'équipement représentent un élément essentiel à la réalisation des objectifs. Vient également s'y greffer l'établissement d'un horaire quotidien avec des périodes d'activités précises. Enfin, on définit le rôle des intervenants et des parents, éléments stratégiques quant à la réussite du programme.

Le troisième niveau se distingue des deux précédents alors qu'il vient préciser une série d'objectifs spécifiques d'intervention au niveau des différents champs d'activités soit le temps de travail, le temps en petit groupe, le temps du cercle, le temps à l'extérieur, la routine quotidienne et enfin au niveau de l'équipement.

Le quatrième niveau , qui se veut l'énoncé d'activités précises pour atteindre les objectifs spécifiques d'intervention, ne se retrouve au programme qu'à titre suggestif. Les objectifs d'apprentissage et les stratégies sont laissés à la discrétion de l'intervenant. Ceci permet à l'éducateur d'être créatif tout en respectant un certain encadrement. On note qu'à quelques endroits, des remarques ont été ajoutées pour venir préciser l'importance de certaines attitudes à adopter.

Enfin, on peut prévoir que l'évaluation portera sur l'opérationnalisation des objectifs que fera l'intervenant et non pas directement sur des comportements de l'enfant; stratégie critiquable surtout lorsqu'on parle de jeunes enfants âgés entre deux et six ans fréquentant un milieu non-institutionnel comme une garderie.

CHAPITRE II

Fondement du programme et finalité générale

Mission et objectif général

La garderie s'est déterminée une mission en tant que corporation à but non lucratif ayant comme but d'offrir un service de garde à la population. Cette mission est la suivante:

> "Offrir et assurer un service de garde de qualité favorisant le bien-être de l'enfant, la prise en charge collective du fonctionnement de la garderie par une participation active de chacun(e) des membres tout en visant l'accessibilité à tous par un financement adéquat de la part des instances gouvernementales." (1)

De cette mission découle une série d'objectifs dont un concerne directement le quotidien vécu par les enfants et les intervenants:

> "Assurer un service de garde de qualité accessible à tous en privilégiant un milieu stimulant et épanouissant." (2)

Pour offrir un tel milieu, il faut mettre en place des mécanismes qui permettront de répondre aux différents besoins de chacun. Mais que signifie un milieu stimulant et épanouissant, lorsqu'on se réfère au développement d'un enfant d'âge préscolaire?

1. Garderie populaire Ciboulette. Document de régie interne. janvier, 1986, p.3.
2. Ibid., p.4.

Postulats théoriques

Piaget a émis une série d'hypothèses concernant le développement du jeune enfant. Les auteurs du programme s'en sont inspirés pour constituer les bases de celui-ci. (1)

1- les cinq premières années de vie sont déterminantes dans l'élaboration des processus mentaux chez l'individu

2- chaque individu se développe selon des séquences prédictibles, des stades de développement qui sont communs à tous. A chaque nouveau stade émergent de nouvelles capacités

3- chaque individu possède, par ailleurs, des caractéristiques personnelles qui font de lui un être unique ayant un rythme personnel de développement

4- le changement développemental est basé tant sur les processus biologiques de maturation que sur les expériences d'un sujet actif qui acquiert des connaissances en agissant sur son environnement et en utilisant le feedback de ses actions pour se construire des hypothèses sur la réalité qui l'entoure

5- l'enfant d'âge préscolaire se caractérise par sa pensée préopérationnelle, c'est-à-dire une pensée empreinte de symbolisme, s'inspirant directement du réel et ne pouvant faire référence aux concepts abstraits

1. Mary Hohman, Bernard Banet, David P. Weikart, Young Children in Action, Ypsilanti, The High Scope Press, 1979, p.1-5.

6- il existe des moments précis dans le cours du développement où certains apprentissages doivent être faits

7- un environnement riche en stimulations favorise l'émergence de nouvelles capacités par l'expérimentation alors qu'un milieu pauvre ralentit l'acquisition de nouveaux apprentissages

Ces postulats viennent donner une orientation éducative spécifique; ils sous-tendent également une série de valeurs qui sont déterminantes dans l'élaboration du programme. (1)

Valeurs

1- l'Être humain jouit d'une tendance innée à connaître, à apprendre et à comprendre

2- l'enfant est un ensemble unique d'éléments avec des besoins, des qualités, des moyens, des approches qui lui sont propres

3- l'enfant est essentiellement ludique: le jeu est un mode d'apprentissage privilégié

4- chaque enfant a droit à ses expériences

5- les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants: la connaissance qu'ils ont de ceux-ci est un complément essentiel au déroulement de la vie en garderie

6- afin d'assurer le bien-être physique et mental de l'enfant, celui-ci doit évoluer dans un milieu où sécurité et respect sont omniprésents

1. *Ibid.* p. 2-3.

Finalité générale

Ceci nous amène à établir la grande finalité, l'objectif ultime poursuivit par le service de garde

"Permettre à l'enfant d'âge préscolaire de se développer globalement en favorisant les expériences-clé au plan cognitif, en lui fournissant un milieu stimulant propice à l'expérimentation et en respectant son rythme individuel de développement. "

Fins spécifiques

1- à chaque stade, fournir l'occasion à l'enfant d'expérimenter de façon stimulante afin de faire émerger ses nouvelles capacités

2- permettre à chaque enfant de développer ses caractéristiques et talents personnels

3- fournir aux parents l'occasion de reconnaître leurs compétences en tant qu'éducateurs

Pour permettre l'atteinte de ces fins spécifiques, il faut assurer la mise en place de quatre critères organisationnels,soit:

1- l'équipement et l'aménagement nécessaire pour vivre les expériences-clé

2- l'horaire quotidien permettant de vivre différents temps de jeux

3- le travail d'équipe (intervenants)

4- la communication parents-éducateurs

Pour répondre aux objectifs de développement chez l'enfant, une série d'expériences-clé a été élaborée. Celles-ci mettent l'accent sur des concepts spécifiques impliquant les processus mentaux reliés au développement cognitif. Ces expériences, intégrées dans un horaire d'activités, permettent d'en enrichir le contenu.

Bien que le programme soit orienté vers le développement des habilités cognitives, il n'ignore pas les aspects social et affectif. Ces aspects sont touchés mais de façon indirecte. Un programme centré sur l'enfant permet d'établir des règles du jeu où celui-ci sera considéré comme un participant qui tout comme l'éducateur, participera à la création du programme. Il vivra une relation positive et supportante qui sera déterminante pour sa croissance émotive et sociale. Comme l'enfant agit, expérimente, planifie et évalue, il contrôle son environnement et ses réussites. Cet élément du programme favorise chez lui un haut niveau d'estime personnelle, d'indépendance, d'autonomie et du sens des responsabilités.

CHAPITRE III

Objectifs globaux et contributifs

Afin d'atteindre la finalité générale énoncée précédemment, l'intervenant doit favoriser huit expériences-clé qui concrétisent en objectifs globaux la finalité générale. Ces expériences seront vécues en autant que l'éducateur pourra fournir à l'enfant une série d'occasions où celui-ci pourra faire des découvertes au plan moteur, affectif et cognitif. C'est pourquoi, ces occasions constituent des objectifs contributifs principaux.

Les objectifs concernent donc à la fois des habilités motrices, des attitudes et des connaissances car le programme repose sur un principe pédagogique, soit la globalisation. L'enfant s'engage dans une activité avec son être entier; on ne peut le considérer comme une addition de dimensions séparées, compartimentées.

SAVOIR - ETRE - AGIR, voilà les trois grandes dimensions du programme qui permettront à l'enfant de se développer harmonieusement avec son environnement, avec les autres et avec lui-même.

Le tableau suivant illustre bien les huit expériences-clé que l'éducateur doit faire vivre à l'enfant et les occasions qu'il doit lui présenter afin de favoriser ces expériences.

TABLEAU II

EXPERIENCES-CLE - OBJECTIFS GLOBAUX

1- favoriser l'apprentissage actif
2- favoriser l'utilisation du langage
3- favoriser l'expérimentation et la représentation
4- favoriser la classification
5- favoriser la sériation
6- favoriser l'éveil au concept des nombres
7- favoriser l'éveil aux relations spatiales
8- favoriser l'éveil aux relations temporelles

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS PRINCIPAUX

1- favoriser l'apprentissage actif

en fournissant à l'enfant l'occasion :

1.1 d'explorer activement avec tous ses sens
1.2 de découvrir les relations entre les objets par l'expérimentation directe
1.3 de manipuler, transformer et combiner les matériaux
1.4 de choisir une activité, des matériaux en fonction d'un but
1.5 d'utiliser le matériel et l'équipement
1.6 d'exercer sa grosse motricité
1.7 de répondre à ses propres besoins

2- favoriser l'utilisation du langage

en fournissant à l'enfant l'occasion :

2.1 de raconter aux autres des expériences personnelles
2.2 de décrire les objets, les événements
2.3 d'exprimer verbalement ses émotions
2.4 d'exercer son sens de l'humour

3- favoriser l'expérimentation et la représentation

en fournissant à l'enfant l'occasion :

3.1 de reconnaître des objets par leurs sons, leurs textures, leurs goûts et leurs odeurs
3.2 d'imiter des actions et des sons

TABLEAU II (SUITE)

3.1 d'associer des images ou des photographies à des objets réels
3.4 de faire des jeux de rôle
3.5 de faire des modèles ou représentations du réel
3.6 de dessiner et peinturer
3.7 d'observer que les mots dits peuvent être notés et relus

4- favoriser la classification

en fournissant à l'enfant l'occasion : 4.1 d'investiguer et décrire les attributs des objets
4.2 d'identifier des classes d'objets

5- favoriser la sériation

en fournissant à l'enfant l'occasion : 5.1 de faire des comparaisons
5.2 d'ordonner des objets tout en décrivant les relations entre eux
5.3 d'associer un ensemble d'objets à un autre (par essai et erreur)

6- favoriser l'éveil au concept des nombres

en fournissant à l'enfant l'occasion : 6.1 de comparer des quantités
6.2 de dénombrer des quantités

7- favoriser l'éveil aux relations spatiales

en fournissant à l'enfant l'occasion : 7.1 d'assembler et démonter des objets
7.2 de réorganiser, remodeler des objets
7.3 d'observer et décrire des objets selon différentes positions du corps dans l'espace, directions et distances entre les objets

TABLEAU II (SUITE)

7.4 de reconnaître et représenter son corps
7.5 de localiser des objets dans l'environnement
7.6 d'interpréter les représentations de relations spatiales dans les dessins et les photographies
7.7 de distinguer et décrire des formes

8- favoriser l'éveil aux relations temporelles

en fournissant à l'enfant l'occasion :

unités et intervalles de temps ->
- 8.1 de commencer et arrêter au signal
- 8.2 d'expérimenter et décrire différentes vitesses
- 8.3 de comparer des intervalles de temps
- 8.4 d'observer les changements de saisons
- 8.5 d'observer que les horloges et les calendriers servent à marquer le passage du temps

séquences d'événements dans le temps ->
- 8.6 d'anticiper verbalement les événements futurs
- 8.7 de planifier une activité et la compléter
- 8.8 de décrire et représenter les événements passés
- 8.9 d'utiliser les unités de temps conventionnels pour parler des événements passés et futurs
- 8.10de noter et représenter l'ordre des événements

Afin de favoriser ces expériences-clé, considérons de plus près les structures organisationnelles nécessaires.

Stratégies organisationnelles

L'aménagement et l'équipement constituent le premier élément à considérer pour réaliser le programme. Il faut aménager l'espace en différentes aires de jeu et offrir du matériel varié dans chacune de ces aires. La garderie doit refléter l'image d'un environnement où l'on croit que l'enfant pourra apprendre efficacement, où il pourra faire des choix et poser des questions. Ainsi, l'espace se divisera en une série d'aires d'activités où chaque coin permettra à l'enfant d'expérimenter du matériel différent et entreprendre des réalisations de toutes sortes.

L'horaire quotidien constitue le deuxième élément de base du programme; c'est à travers le déroulement des activités que l'enfant se familiarisera avec la notion de séquences des événements. Trois objectifs sont donc poursuivis:

- faire vivre à l'enfant des temps de planification, de réalisation et de retour en arrière, qui l'aideront à explorer, imaginer et poursuivre un projet alors qu'il prend des décisions
- procurer différents types d'interactions: en petit et grand groupes, adulte à enfant, enfant-enfant tout en donnant l'occasion de vivre des activités qui sont tour à tour initiées par l'enfant et l'adulte

- donner la chance à l'enfant d'évoluer dans différentes aires de jeu, à l'extérieur et dans la communauté environnante

Le travail d'équipe est également un élément très important; les éducateurs sont les instigateurs et les stimulateurs dans la résolution de problème chez l'enfant. Ils assurent le lien entre lui et le matériel. Ainsi, chaque éducateur doit:

- procurer une variété de matériel et d'activités où l'enfant pourra faire un choix
- poser des questions, suggérer, commenter afin de stimuler les processus mentaux, le langage et le développement social
- être membre à part entière de l'équipe
- observer l'enfant dans ses jeux afin de suivre son développement
- créer un lien avec les parents pour qu'il y ait communication et entente

Il est impossible de songer à instaurer un programme en garderie sans établir une communication avec le milieu familial;ignorer cet aspect serait voué à l'échec tout projet. Les parents représentent donc un élément primordial à la réalisation du programme ; l'association parents-éducateurs est essentielle pour assurer la réussite dans les interventions et doit être bâtie sur les bases du respect mutuel, de l'honnêteté et du travail d'équipe. Plusieurs objectifs devraient être visés pour assurer cette continuité garderie-maison:

- échanger de l'information verbale et écrite avec les parents au sujet de leurs enfants
- développer et promouvoir la participation des parents à l'intérieur du programme
- procurer un support émotif aux parents
- aider à améliorer les interactions parents-enfants en procurant les conseils de personnes-ressources

Ces quatre éléments organisationnels sont la base même du programme. C'est autour d'eux que graviteront les activités quotidiennes. Considérons donc à présent, l'organisation relative de l'aménagement et de l'équipement et de l'horaire quotidien.

Dans un second temps, nous analyserons en profondeur le rôle de l'éducateur et celui du parent à l'intérieur d'une telle approche.

Aménagement et équipement

La garderie se divise en une série de coins de "travail" où chaque aire procure des expériences différentes à l'enfant.

Coin des jeux de blocs

Ce coin a comme objectif premier de permettre à l'enfant de construire des structures où il découvrira et approfondira les différentes relations spatiales; autour, dessus, dessous, l'équilibre etc. Ce coin offre la chance à l'éducateur d'observer l'enfant à travers son exploration, ses jeux solitaires et coopératifs ainsi que ses habilités à regrouper et organiser les objets. Une telle aire de jeu doit être exempte

de tout meilleur pour laisser un maximum d'espace aux petits architectes! Enfin, tout le matériel doit être à la vue et à la portée des enfants; un système d'étiquettage permettra un bon rangement. Si des cloisons fixes sont inexistantes dans la séparation des différents coins, des frontières peuvent être faites grâce à la disposition des étagères. Enfin, on note que ce coin peut se situer près du coin familial permettant ainsi aux enfants de construire des éléments de jeu nécessaires aux jeux de rôle (camion de pompier, lit etc.)

Matériel nécessaire : voir la liste en appendice.

Coin familial

C'est dans cette aire de jeu que les activités d'imitation s'initient; un endroit où l'enfant a l'occasion de vérifier ses connaissances sur le monde qui l'entoure alors qu'il imite son père, sa mère, ses grands-parents, le bébé, le docteur ou l'éducateur! Un tel coin offre également à l'enfant la chance d'exprimer ses émotions, communiquer avec les autres en étant à l'écoute des besoins de ceux-ci. Certains ne se servent pas du coin pour des jeux de rôle mais pour uniquement explorer, manipuler la panoplie d'objets qui s'y retrouvent. Tout comme pour le coin Mon jeux de blocs, un système adéquat de rangement bien identifié doit permettre à l'enfant d'être renseigné visuellement sur tout ce qui se retrouve dans l'aire de jeu. L'ameublement doit contenir une table circulaire, des chaises; enfin, tout ce qui est possible de retrouver dans la maisonnée.

Matériel nécessaire: voir liste en appendice.

Coin des arts plastiques

C'est dans ce coin que l'enfant peut représenter sous forme visuelle tout ce qu'il fait, ce qu'il voit et ce qu'il imagine. Grâce aux couleurs, à la peinture, aux pinceaux, il réussit à s'exprimer, à manipuler , à créer et inventer des choses. Une aire de bricolage nécessite dans son aménagement, plusieurs surfaces de travail allant du plancher à la table basse en passant par les comptoirs,les chevalets et les tableaux. Un espace doit être réservé pour conserver les projets en cours et faire sécher les oeuvres d'art! Enfin, le rangement est basé sur le même système que celui utilisé dans les autres coins; tout doit être à la vue et à la portée des enfants

Matériel nécessaire : voir liste en appendice

Coin détente

Ce coin permet à l'enfant d'effectuer des activités calmes et moins bruyantes que celles se déroulant dans les autres aires de jeu. Ce coin doit être équipé de livres, de jeux de table, casse-tête, dominos, petits jeux de manipulation et d'encastrement. Ainsi l'enfant pourra choisir le jeu qu'il désirera,y consacrer une bonne période de temps afin de maîtriser certaines habilités comme sa motricité fine, son attention et son observation. Cette aire doit donc être située en retrait afin de procurer un atmosphère des plus calmes. Comme ameublement, on peut y retrouver une table, des chaises, des coussins, des petits tapis sur lesquels on peut travailler au sol. Ce coin doit ainsi donner la chance à l'enfant de s'isoler du bruit et d'investir dans un type d'activité plus individualisé.

Matériel nécessaire: voir liste en appendice.

Coin menuiserie

Ce coin doit offrir à l'enfant la chance d'utiliser de vrais matériaux de construction ainsi que de vrais outils. La réalisation d'un objet peut ensuite amener l'enfant à exploiter le coin des arts pour le peinturer et le coin des jeux de blocs pour l'utiliser comme élément fonctionnel avec les autres blocs. L'aménagement est assez simple: un banc pouvant accomoder un maximum de quatre enfants et une étagère pour y mettre les outils.

Matériel nécessaire: voir la liste en appendice

Coin de musique et de mouvement

Cette aire permet à l'enfant d'expérimenter, dès son jeune âge, le rythmique et certaines connaissances musicales. L'ameublement doit être restreint à quelques étagères où se retrouvent un système de son, disques, instruments de musique. Un maximum d'espace libre doit être laissé afin de permettre la danse et les mouvements corporels. L'enfant pourra donc y expérimenter les sons, les rythmes, les mouvements et les temps

Matériel nécessaire: voir la liste en appendice.

Coin d'eau et de sable

Les enfants de trois et quatre ans adorent ce type d'activité qui leur permettent de creuser, remplir, vider, mélanger, modeler,mouler en expérimentant les textures de l'eau, du sable ou autres tels les grains, fèves,écailles pouvant servir à remplir le bac. Ainsi celui-ci peut être situé dans le coin de la pièce, à proximité d'un évier si possible et muni de roulettes afin de l'apporter à l'extérieur du-

rant l'été. L'hiver, on peut y mettre de la neige et observer le phénomène de la fonte

Matériel nécessaire: voir la liste en appendice.

Coin pour animaux et plantes

Ce coin peut tout aussi bien se retrouver intégré au coin détente que dans un autre lieu selon le nombre et la grosseur des animaux qui y sont gardés. Un tel coin permet à l'enfant d'apprendre à s'occuper des animaux, des plantes, de les soigner, les nourrir, les regarder grandir. Il permet également d'éveiller l'enfant aux changements qui surviennent dans la nature; la croissance des plantes etc. Par un système de distribution de tâches, chaque enfant peut avoir une responsabilité à prendre face à l'entretien, l'arrosage, le nettoyage etc.

Matériel nécessaire: voir liste en appendice.

Cour extérieure

La cour extérieure est l'endroit par excellence où l'enfant peut bouger, courir, sauter, être actif physiquement. C'est pourquoi l'aménagement doit prévoir des lieux pour se balancer, glisser, courir, pédaler, sauter, jouer dans l'eau et le sable. Il va sans dire que l'endroit doit être sécuritaire.

Matériel nécessaire: voir liste en appendice.

Un tel aménagement dans une garderie offre beaucoup d'avantages alors que le matériel utilisé peut facilement être des objets qu'on aura soigneusement recyclés entraînant peu de frais d'équipement. On doit retenir que la disposition des coins n'est pas fixe et qu'on peut modifier les pièces selon les besoins des enfants. Ainsi, un coin

de jeu de blocs peut se transformer en salle de bal après que les enfants se soient habillés pour la circonstance dans le coin familial. Les éducateurs peuvent en début d'année, mettre certains jeux sur les étagères et les changer à mesure que les enfants pourront accomplir des tâches plus difficiles.

Horaire quotidien

Afin de répondre aux objectifs ci-haut mentionnés, l'horaire quotidien doit contenir de grands temps qui se distinguent par leur contenu, le type d'interactions vécues et le lieu où chacun s'exécute.

Temps de planification

Ce temps marque le début de l'activité "travail"; lors d'une rencontre enfants-adultes, l'enfant signifie son intention quant à l'activité "travail". Il expose au groupe ce qu'il fera, à quoi il jouera, ce qu'il accomplira ce matin.

Objectifs poursuivis:- permettre à l'enfant d'agir sur ses propres décisions, selon son humeur, ses goûts etc. , alors que l'adulte suggère, aide l'enfant à verbaliser en supportant le développement de l'image mentale de son agir

Stratégies:
- aider l'enfant à reconnaître le matériel qui est à sa disposition
- expliquer à l'enfant les activités spécifiques à chaque aire de jeu

- aider l'enfant à faire des choix - à développer de nouvelles idées
- introduire les tableaux de planification: afin que chaque enfant reconnaisse où il est et qu'il se remémore régulièrement son plan de départ
- aider l'enfant qui ne sait quoi faire, qui fait toujours le même plan, qui fait plusieurs plans à la fois ou qui entreprend un plan irréaliste

Le temps de planification doit être calme, durant une collation par exemple, et sa durée est d'environ une quinzaine de minutes.

Temps de réalisation

Après que chacun ait décidé de ce qu'il fera , c'est à présent le moment d'exécuter ce qui a été planifié précédemment.

Stratégies:
- faire démarrer les plans de chacun
- reconnaître le travail accompli, en encourageant l'enfant
- aider à modifier un plan, s'il y a lieu
- aider l'enfant à négocier dans les situations de conflits quotidiens qui pourraient survenir

Les éducateurs circulent dans les différents coins, observent, supportent et viennent en aide. Cette période dure environ de trente à quarante-cinq minutes.

Temps du rangement

Ce temps est consécutif à celui de la réalisation; chaque enfant doit prendre conscience qu'il doit replacer sur les étagères, le matériel utilisé.

Stratégies:
- rendre le rangement amusant en intégrant des jeux de vitesse
- encourager la règle "ranger aussitôt que j'ai fini"

Cette période varie entre cinq et dix minutes.

Temps de retour en arrière

Ce temps termine la grande séquence "travail" soit la planification, la réalisation, le rangement et le retour en arrière. Il est important de noter que cette séquence ne peut être scindée; tous les éléments doivent être consécutifs dans l'horaire quotidien. L'enfant fait donc un retour en arrière, un compte-rendu de ce qu'il a accompli précédemment. Par le langage, il devient plus conscient de ses actions.

Stratégies:
- pour aider l'enfant à faire ce retour en arrière, l'éducateur peut comparer ce qui a été planifié et ce qui a été fait véritablement
- expérimenter différentes façons de faire le retour: dessins, écrits, photographies etc.

Cette période peut facilement se lier au temps en petits groupes ou à une collation et la durée est d'environ dix minutes.

Temps en petits groupes

C'est au tour de l'éducateur de planifier et d'initier une activité pour un petit groupe d'enfants. S'inspirant des expériences-clé, il présentera un jeu, une activité que le groupe réalisera pour ensuite en faire un retour en arrière tout comme pour la séquence "travail".

Objectifs poursuivis:- éveiller l'enfant à des choses qu'il pourra ensuite utiliser dans sa propre planification

- permettre de développer des goûts et des intérêts différents
- observer plus systématiquement chaque enfant

La durée de ce temps est d'environ vingt minutes.

Temps à l'extérieur

Cette période sert à exercer la grosse motricité; lors des jours de pluie, on aménage l'intérieur en fonction des besoins. Une période d'au moins trente minutes est à conseiller.

Temps du cercle

Ce moment privilégié permet aux enfants et aux adultes de se retrouver tous ensemble pour chanter, faire des jeux collectifs et planifier les activités des prochains jours.

Objectifs poursuivis:- permettre aux enfants l'apprentissage de la vie en groupe et la socialisation avec les pairs.

Stratégies:
- chaque éducateur planifie une activité qu'il animera
- fabriquer un grand cercle sur le sol, avec du ruban gommé

Dans la routine quotidienne, trois autres temps viennent s'ajouter:

- dîner: en groupe, les enfants se retrouvent pour une durée d'environ trente minutes
- sieste: les enfants ont une période de repos d'environ quatre-vingt dix minutes
- jeux libres: moments en début et en fin de journée où l'enfant joue sans planifier formellement ses activités

Pour faciliter l'apprentissage de la routine quotidienne, voici quelques règles clé à être observées:

- suivre les mêmes séquences de temps à tous les jours afin que l'enfant puisse anticiper ce qui vient
- utiliser le nom des temps dans les conversations quotidiennes permettant ainsi à l'enfant de mieux les identifier
- utiliser un signal sonore ou visuel pour marquer le début et la fin de chaque période
- prévenir l'enfant quelques minutes avant la fin de la période afin qu'il ne soit pas pris dans le temps

- prévenir à l'avance de tout changement apporté à l'horaire
- prendre des photographies des différentes périodes pour bien visualiser la routine
- minimiser les temps de transition où les enfants perdent une certaine maîtrise d'eux-mêmes
- identifier un endroit précis où les enfants iront lors de toutes les périodes de transition
- commencer une activité immédiatement même si tous ne sont pas là; ils réaliseront qu'ils doivent se presser sinon ils risquent de manquer quelque chose d'important

Rôle de l'éducateur

L'éducateur joue plusieurs rôles durant une journée; il est tour à tour animateur, organisateur, observateur mais surtout, il est membre d'une équipe de travail se devant de collaborer avec les autres intervenants.

Organisateur

A travers l'horaire quotidien, on a pû comprendre le rôle d'organisateur que doit jouer l'éducateur. Que ce soit au niveau de l'activité en petit groupe ou du cercle, l'intervenant doit voir à rejoindre une série d'objectifs d'apprentissage. Il doit organiser tout le

matériel nécessaire au bon déroulement de la journée pour ensuite guider l'enfant à travers les temps de l'horaire. Enfin, il doit être à l'écoute des enfants qui voudraient réaliser des activités nouvelles ou des projets particuliers. Il verra, par exemple, à se procurer le matériel ou organiser une sortie répondant à la curiosité et au questionnement de chacun.

Animateur

Une seconde qualité que doit posséder l'éducateur est la capacité d'animer. Lors de la période de travail, il ira chercher l'enfant gêné, resté en retrait à la porte; il essaiera d'intégrer l'enfant rejeté par le groupe. L'éducateur verra à ce que chacun ne manque pas de matériel ou attende trop longtemps pour un objet amenant souvent l'abandon du travail entrepris. La reconnaissance et l'encouragement constituent deux façons de renforcer l'enfant et l'amener à aller au-delà de ses limites en lui donnant le goût de nouveaux défis. L'éducateur développera des qualités d'observateur pour être à même de dénoter les progrès et difficultés de chacun. C'est seulement ainsi qu'il pourra apporter l'aide et le support requis.

Membre de l'équipe de travail

La communication entre intervenants est l'élément-clé du travail d'équipe. Pour qu'il y ait constance dans les interventions, l'équipe doit s'entendre sur le déroulement des activités, les règles du jeu! Des informations sur les enfants doivent également être échangées périodiquement pour permettre à chaque éducateur de comprendre où en est le développement des enfants. Chacun pourra ainsi ajuster ses interventions, à la lumière de ces informations.

Intervenant parmi d'autres intervenants

L'éducateur à la garderie est un intervenant parmi d'autres intervenants que représentent les parents. Il est primordial qu'il établisse un dialogue étroit pour qu'il y ait un suivi garderie-maison. Ce dialogue peut être écrit, sous la forme d'un journal, une fiche d'évolution quotidienne ou verbal. Mais ce qui demeure, c'est l'importance de créer un contact où le parent se sentira en confiance, où il ne vivra pas un sentiment d'infériorité face à un "professionnel".

Les parents

Les parents sont un atout dans une garderie; il faut tenter de les informer et les impliquer au maximum dans le fonctionnement par différents moyens.

L'échange d'information

L'échange d'information est essentiel pour comprendre les objectifs et activités du programme présenté. Il renseigne les parents sur les processus de développement chez leurs enfants et l'influence qu'ils opèrent sur les comportements. D'où l'importance du compte-rendu quotidien qui permet aux parents d'avoir un aperçu de ce qui s'est passé tout en invitant ceux-ci à poursuivre à la maison, les interventions entreprises. Le parent peut se joindre à la démarche en rédigeant lui aussi, le journal du vécu de son enfant à la maison. Ceci amène de la constance et de la continuité dans les interventions délimitant une conduite claire à suivre pour l'enfant.

L'encouragement à la participation

Encourager la participation du parent devrait être avant tout un objectif de la garderie. Le parent se doit d'avoir un droit de regard et de parole sur ce qui se fait durant la journée. Ils ont besoin d'être sensibilisés à leur rôle d'éducateur et impliqués dans le processus éducatif de leur enfant. Ainsi, ils pourront participer activement en venant vivre des journées avec leurs enfants, en siégeant sur des comités etc.

Le support émotif

Le support émotif est également important alors qu'il cherche à réduire l'anxiété causée trop souvent par des sentiments de culpabilité et d'inadéquation chez les parents. Il faut donc réussir à fournir aux parents un support mais surtout des outils pour qu'ils découvrent eux aussi leurs compétences en tant qu'éducateurs.

Les interactions parents-enfants

Ces interactions peuvent être améliorées si les parents comprennent mieux le développement de leurs enfants, s'ils approfondissent des techniques d'intervention efficaces, s'ils assurent une continuité garderie-maison grâce au support et l'aide fournis par l'équipe de travail

Les parents sont une grande richesse et une ressource précieuse; il faut donc être à leur écoute et surtout les embarquer dans notre démarche et ce, pour le bien-être des enfants.

Analysons à présent, les expériences-clé et observons comment elles peuvent s'inscrire dans l'horaire quotidien. Chaque expérience est précisée sous forme d'objectifs contributifs principaux et secondaires et d'objectifs spécifiques d'intervention. Quelques suggestions au niveau des activités permettront de mieux comprendre ces expériences.

CHAPITRE IV

Objectifs spécifiques d'intervention et suggestions d'activités

1- Favoriser l'apprentissage actif

> ... in order to know objects, the subject must act upon them, and therefore transform them; he must displace, connect, combine, take apart, and reassemble them...
>
> From the most elementary sensorimotor actions (such as pulling and pushing) to the most sophisticated intellectual operations, which are interiorized actions, carried out mentally e.g., joining together, putting in order, putting into one-to-one correspondence), knowledge is constantly linked with actions or operations, that is, with transformations .
>
> ... knowledge... at its origin, neither arises from objects nor from subject, but from interactions - at first inextricable - between the subject and those objects.
>
> Jean Piaget (1)

Le concept d'apprentissage actif permet d'entrevoir l'apprentissage comme étant initié par celui qui "apprend"; si l'on considère l'enfant préscolaire, on comprend l'importance de la composante sensorimotrice. Un tel concept implique également un élément de créativité alors que l'apprenant se construit une théorie de la réalité.

Les expériences à travers lesquelles l'enfant agit sur son environnement et produit certaines réactions sur ce qui l'entoure sont cruciales pour le développement des processus de la pensée car sa logique s'élaborera en fonction des efforts qu'il aura mis à interpréter l'information acquise lors de l'expérimentation.

1. Mary hohman, Bernard Banet, David P. Weikart, Young Children in action, Ypsilanti, The High Scope Press, 1979, p.129.

La progression dans les apprentissages suit trois modes précis:

concret ---> abstrait

agir sur le concret, sur les objets, grâce à la manipulation pour en arriver à développer un concept au niveau symbolique (ex: pouvoir parler d'un objet sans qu'il soit présent)

simple ---> complexe

accroître la complexité des tâches, des actions, des mouvements à mesure que se raffine la coordination des muscles (ex: utiliser ciseaux, poinçon, marteau)

ici/maintenant ---> là/plus tard ou plus tôt

l'importance d'amener l'enfant à se décentrer du moment présent et des choses qui se trouvent dans son champ de vision

1.1 Fournir à l'enfant l'occasion d'explorer activement avec tous ses sens

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant de:

- sentir
- écouter
- regarder --> les objets qui se retrouvent dans l'environnement
- goûter
- toucher

a) temps en petits groupes

objectifs spécifiques d'intervention -->

- procurer suffisamment de matériel pour que chaque enfant puisse manipuler et explorer
- à la fin de l'activité, impliquer chaque enfant dans le rangement du matériel et le nettoyage

b) temps à l'extérieur, dans la communauté

objectifs spécifiques d'intervention -->

- collectionner les objets retrouvés à l'extérieur: roches, feuilles, insectes etc.
- visiter la communauté: épicier, boulanger, pompier etc.

c) routine quotidienne

objectifs spécifiques d'intervention -->

- sensibiliser l'enfant tout au long de la journée, à la configuration, la senteur, le goût, la texture, le bruit propre aux objets qu'il utilise

ctivité suggérée: faire décrire à l'enfant la texture des vêtements qu'il porte, la senteur du fruit qu'il mange etc.

uipement

- fournir à l'enfant une série d'objets pouvant être manipulés
- coin du bricolage : pâte à modeler, ciseaux, colle, éponges
- coin détente: "boîtes-surprise" à sentir, à écouter
- cour extérieure: balançoires, glissoire, objets pour creuser, bac à eau

urnir à l'enfant l'occasion de découvrir les relations entre es objets par l'expérimentation directe

BJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant de:

- différencier les concepts suivants: petit et grand
  au-dessus, en-dessous, à côté
  lourd et léger
  en dedans, en dehors

utine quotidienne

bjectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à verbaliser ce qu'il fait en mettant l'accent sur les concepts

tivité suggérée: demander à l'enfant de faire une construction plus "haute que la chaise" qu'il utilise

1.1 Fournir à l'enfant l'occasion de manipuler, transformer et combiner les matériaux

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant de:

- manier les objets et les matériaux
- agir sur ceux-ci
- observer le résultat de cette action
- établir une relation de cause à effet

a) temps de travail

objectifs spécifiques d'intervention -->

- encourager l'enfant à prendre conscience du processus de transformation et non seulement du produit
- sensibiliser l'enfant aux différentes alternatives, moyens pour transformer les matériaux

b) temps en petits groupes

objectifs spécifiques d'intervention -->

- en début d'année, sensibiliser l'enfant au matériel présent dans chaque aire de jeu et l'utilisation qui peut en être faite

c) routine quotidienne

objectifs spécifiques d'intervention -->

- à travers les conversations, faire observer à l'enfant les transformations qu'il apporte aux matériaux

d) équipement

- fournir différents matériaux
- coin de blocs: camions et autos démontables
- coin familial: morceaux de tissus, vrais aliments en vue d'une préparation
- coin bricolage: pâte à modeler, glaise, peinture aux doigts, colle
- coin détente: jeux d'encastrement, d'enfilage
- cour extérieure: seaux, pelles, pioches, moules, appareil multifonctionnel pouvant se démonter et prendre différentes formes

1.4 Fournir à l'enfant l'occasion de choisir une activité et des matériaux en fonction d'un but

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant de:

- reconnaître les matériaux se retrouvant dans chacune des aires
- identifier le but de l'activité choisie
- choisir le matériel nécessaire pour atteindre le but fixé

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention -->

- aider l'enfant à identifier le but de son activité en le questionnant, en l'aidant à cerner sa pensée

activité suggérée: dessiner ou écrire ce que l'enfant verbalise afin que celui-ci visualise mieux sa pensée

objectif spécifique d'intervention --> - aider l'enfant à utiliser de façon imaginative le matériel disponible

activité suggérée: demander à l'enfant qui joue continuellement avec les camions, de venir construire un camion ou de représenter ce même camion avec de la peinture aux doigts.

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - lors de la planification d'une activité, laisser assez d'espace pour que l'enfant ressente qu'il peut faire des choix même si c'est l'éducateur qui est l'initiateur premier

1.5 Fournir à l'enfant l'occasion d'utiliser le matériel et l'équipement

OBJECTIF CONTRIBUTIF SECONDAIRE --> en permettant à l'enfant de:

- développer sa coordination motrice en fonction de l'utilisation plus complexe du matériel et de l'équipement

a) équipement

- fournir des outils et de l'équipement qui aideront l'enfant à développer sa motricité globale

remarque: ne pas hésiter à présenter de l'équipement plus complexe tel qu'un tourne-disque, un malaxeur tout en ayant soin d'assurer une très bonne supervision.

1.6 Fournir à l'enfant l'occasion d'exercer sa grosse motricité

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant de:

- maintenir la stabilité et l'équilibre de ses membres en position statique et dynamique
- exécuter des mouvements locomoteurs tels marcher, courir, sauter, ramper, grimper etc.
- exécuter des mouvements de manipulation tels frapper, attraper, lancer, faire rouler etc.

a) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à apprendre avec tout son corps

activités suggérées:
- demander à l'enfant de balayer le plancher lors du rangement
- lui demander de ramper sur le sol lorsqu'il personnifie un bébé

b) cour extérieure

objectif spécifique d'intervention --> - profiter des jeux extérieurs pour faire exécuter aux enfants des exercices plus violents

activités suggérées:
- courses à obstacles, sauts en hauteur, en longueurs, jeux d'équipe tels soccer, football etc.
- fournir des jouets permettant d'exercer tous les muscles: tricycles, corde à danser, balançoire, appareil multifonctionnel

1.7 Fournir à l'enfant l'occasion de répondre à ses propres besoins

OBJECTIF CONTRIBUTIF SECONDAIRE ---> en permettant à l'enfant:

- d'assurer son autonomie de base au niveau de l'alimentation, de la propreté, de l'habillage et de l'accomplissement de tâches quotidiennes

a) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention ---> - encourager l'enfant à faire seul ce qu'il est capable d'exécuter

activités suggérées:
- demander à l'enfant de s'habiller seul: monter son pantalon, attacher ses boutons, ses lacets etc
- demander à l'enfant de se laver les mains et le visage avant de manger
- à table, lui demander de se servir lui-même

remarque: même si le temps de réalisation est plus long, il est important de ne "pas faire à la place de"; l'enfant pourra développer une plus grande confiance en lui alors qu'il se percevra comme un véritable réalisateur.

b) temps de travail

objectif spécifique d'intervention ---> - insérer dans chaque activité quelques tâches que l'enfant devra réaliser par lui-même

activité suggérée: à la collation, demander à l'enfant de peler lui-même son fruit avant de le manger

2- Favoriser l'utilisation du langage

Le langage constitue à la fois un outil de communication et un outil pour la pensée qui doit s'intégrer dans les expériences quotidiennes. Tout comme pour l'apprentissage actif, l'apprentissage du langage suit trois règles de base:

concret - - - -> abstrait

le langage est une série de mots constituant un système de symboles. Pour que ces symboles prennent une signification précise, il faut les accompagner d'expériences concrètes.

simple - - - -> complexe

le langage se complexifiera en autant que l'enfant aura la chance de communiquer et d'échanger avec les adultes et ses pairs

ici/maintenant - - - -> là/ à ce moment

les dimensions spatiales et temporelles seront maîtrisées graduellement en autant que l'enfant puisse exprimer les événements passés et futurs.

Ces règles développementales sont en accord avec ce que Piaget expose dans sa théorie; le langage suit l'acquisition de notions au niveau cognitif. Il n'est que l'image des processus de raisonnement, des concepts, des relations causales ... enfin de la pensée préconceptuelle chez l'enfant d'âge préscolaire. C'est au cours de cette période de trois à six ans que se joue le sort de la symbolisation de la pensée par le langage et que s'apprennent près de quatre-vingt cinq

pourcent des structures de la langue que l'on parlera durant les prochaines années de notre vie. Elle est donc une période cruciale où l'on assistera à une sorte d'explosion des capacités de langage chez l'enfant. Celui-ci explorera les intonations, les mélodies de la phrase et des mots, les opérations préconcrètes de proportion, d'égalité, d'ordre, de temps, d'espace, de qualification, de mise en relation, de définition, d'association, de catégorisation, d'identification, les principaux modes d'expression des sentiments, de volition, d'affirmation de soi, de négation et j'en passe!

Voyons à présent les attitudes à adopter pour développer au maximum le langage.

2.1 Fournir à l'enfant l'occasion de raconter aux autres des expériences personnelles

OBJECTIF CONTRIBUTIF SECONDAIRE --> en permettant à l'enfant de:

- converser avec les autres, d'exprimer sa pensée et ses sentiments

objectifs spécifiques d'intervention -->

- donner la chance aux enfants de parler de ce qu'ils vont entreprendre comme activités
- encourager les interactions et la coopération entre les enfants en favorisant les jeux de rôle, les activités collectives et l'entraide
- soumettre les questions ou les problèmes d'un enfant à un autre enfant pour que ceux-ci échangent, s'aident et trouvent des solutions
- donner la chance à un enfant d'interpréter ou livrer les messages d'un autre enfant qui ne maîtrise pas bien la langue parlée
- venir en aide à l'enfant qui a de la difficulté à organiser sa pensée et ses idées
- favoriser l'écoute active en encourageant les enfants à prêter une oreille aux conversations qui se déroulent autour d'eux
- être disponible à l'écoute et aux dialogues

en démontrant une volonté d'entamer une conversation en prêtant une oreille attentive, en initiant un contact physique et en notant les particularités et goûts de chaque enfant

- reconnaître et respecter le rôle de l'enfant dans ses échanges avec l'adulte; écouter, mettre l'emphase sur le contenu et non la forme et laisser l'enfant prendre la direction de la conversation
- sauvegarder un équilibre et une harmonie entre les échanges adultes et enfants; l'éducateur doit plutôt écouter ce qui se passe en essayant de limiter ses interventions verbales
- dialoguer avec l'enfant qui ne parle pas pour l'inciter à utiliser la parole plutôt que les gestes

2.2 Fournir à l'enfant l'occasion de décrire les objets et les événements

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS --> en permettant à l'enfant:

SECONDAIRES

- de relater des événements
- de décrire les objets
- de raconter les relations qui existent entre les objets

objectifs spécifiques d'intervention -->

- fournir à l'enfant l'occasion de décrire, en présentant un environnement excitant, du matériel qu'il peut manipuler et expérimenter
- encourager l'enfant à décrire des faits en faisant un reflet de son propre questionnement
- donner la chance à l'enfant de décrire ce qu'il fait, ce qu'il a fait et ce qui suivra
- présenter des jeux où l'enfant devra décrire des objets
- lire des histoires

2.3 Fournir à l'enfant l'occasion d'exprimer verbalement ses émotions

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'exprimer sa joie
- d'exprimer sa tristesse
- d'exprimer sa colère
- d'exprimer sa peur

objectifs spécifiques d'intervention -->

- reconnaître et comprendre les sentiments exprimés par les enfants
- exprimer ses propres sentiments afin de démontrer aux enfants ce qui est ressenti
- aider les enfants à trouver des alternatives aux conflits: "parler est mieux que de frapper"

- aider les enfants à anticiper une situation et éviter ainsi un conflit possible
- encourager les enfants à penser aux besoins des autres

2.4 Fournir à l'enfant l'occasion d'exercer son sens de l'humour

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS --> en permettant à l'enfant :

SECONDAIRES
- de jouer avec le son des mots
- d'essayer de nouvelles expressions

objectifs spécifiques d'intervention -->
- fournir des livres images avec des histoires à raconter ou des thèmes appréciés par les enfants
- lire des livres, des histoires, des comptines, des poèmes
- inventer des rimes et des comptines avec les enfants
- inventer des histoires et chansons à partir d'images ou de certaines situations

remarque: noter les paroles des enfants afin de pouvoir les leur relire. Ainsi, ils réaliseront que tout ce qu'ils disent peut être écrit, cela constituant une autre façon d'exprimer leur pensée et leurs émotions.

activités suggérées:
- demander à l'enfant de reconnaître des bruits

familiers
- demander à l'enfant de reconnaître des sons d'objets, les yeux fermés
- demander à l'enfant de converser au téléphone
- faire compléter des phrases à l'enfant pour vérifier s'il comprend bien le sens de la phrase
- présenter chaque jour, de nouveaux mots pour accompagner les expériences concrètes
- demander à l'enfant de parler de ses centres d'intérêt, de ses jeux, ses amis
- présenter à l'enfant des jeux avec images, des livres pour que celui-ci raconte, nomme et décrive ce qui s'y retrouve

3- Favoriser l'expérimentation et la représentation

Un des aspects importants dans la progression du développement est la capacité de se représenter la connaissance du monde extérieur selon différentes modalités. Par exemple, le dessin, la sculpture, le modelage, l'imitation, les danses et les chansons constituent des activités par lesquelles l'enfant représente ce qui l'entoure.

Ce sont les images mentales qui prédominent la pensée de l'enfant de trois à six ans. Ces représentations non-verbales marquent un avancement considérable par rapport à l'égocentrisme dans la pensée du jeune poupon.

Tout comme pour les deux expériences-clé précédentes, les stratégies choisies doivent suivre trois règles:

concret - - - > abstrait

le premier principe de base est de procurer des expérimentations actives avec de vrais objets pour ensuite représenter ces mêmes

expériences mais de façon différente

simple - - - -> complexe

La progression du simple au complexe se fait graduellement. Ainsi, au niveau des dessins, des constructions de blocs ou des jeux de rôle, on observera une complexité, une plus grande différenciation dans les structures et les formes.

ici/maintenant - - - -> là/à ce moment

Tout au long de son développement, l'enfant devient de plus en plus imaginatif alors que sa mémoire se spécialise. C'est ce monde de fantaisies, de rêves et d'imagination qui favorise l'élaboration des représentations mentales. Introduire les notions de passé, de futur permettra à l'enfant de mieux articuler sa pensée dans le temps.

3.1 Fournir à l'enfant l'occasion de reconnaître les objets par leurs sons, leurs textures, leurs goûts et leurs odeurs.

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'identifier un objet par le son qu'il émet
- d'identifier un objet par sa texture
- d'identifier un objet par son goût
- d'identifier un objet par son odeur
- de discriminer différents sons
- de discriminer différentes textures
- de discriminer différents goûts
- de discriminer différentes odeurs

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant aux bruits familiers qui surviennent tout au long de la journée, à l'intérieur ou à l'extérieur de la garderie

activité suggérée : - demander à l'enfant de reconnaître des bruits précis: une personne parlant dans la pièce voisine, l'ambulance utilisant sa sirène, un avion volant au-dessus de la garderie

objectif spécifique d'intervention --> - faire identifier à l'enfant des objets partiellement cachés

activité suggérée: - durant le jeu dans le bac à sable, profiter de la situation pour cacher partiellement des objets et demander à l'enfant de deviner ce qui est sous le sable

objectif spécifique d'intervention --> - faire noter à l'enfant, les empreintes laissées par son corps ou par d'autres objets

activité suggérée: - dans le coin du bricolage, demander à l'enfant de mettre ses empreintes de doigts sur une feuille à l'aide de gouache ou d'encre.

b) temps extérieur

objectifs spécifiques d'intervention -->
- sensibiliser l'enfant aux empreintes faites dans la boue et la neige
- faire prendre conscience à l'enfant des ombres de son corps, selon la position du soleil

c) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention -->
- présenter des activités où l'enfant devra identifier des objets en utilisant qu'un seul sens à la fois

activité suggérée:
- yeux fermés, demander à l'enfant de reconnaître des objets en n'utilisant que son toucher

d) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention -->
- faire reconnaître à l'enfant des sons préenregistrés lors d'une sortie ou d'un événement spécial à la garderie

e) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention -->
- faire reconnaître des aliments, lors de la collation ou du repas, en demandant à l'enfant d'utiliser chaque sens spécifique, à tour de rôle

f) équipement

- fournir des boîtes-surprise pour sentir, goûter; des magnétophones et table tournante

- fournir des objets différents servant à l'impression: étampes, éponges, roches, légumes ainsi que des matériaux pour modeler et peinturer

5.2 Fournir à l'enfant l'occasion d'imiter des sons et des actions

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- de reproduire des sons familiers
- de reproduire des actions connues

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention --> - inviter l'enfant à introduire des sons dans ses jeux

activités suggérées:
- alors que l'enfant parle au téléphone, introduire le bruit de la sonnerie
- l'éducateur imitera à son tour les gestes des enfants; si ceux-ci font un gâteau, l'éducateur imitera en faisant fonctionner lui aussi son prétendu malaxeur!

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - lors du retour en arrière, fournir l'occasion à chaque enfant d'imiter ce qu'il a fait durant le temps de "travail" et ce que ses amis ont réalisé

activité suggérée:
- après avoir raconté une histoire, demander aux enfants d'en imiter les personnages et les actions

c) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention ---> - encourager les jeux d'imitation sous forme de jeux ou de chants

activités suggérées:
- chanter "dans la ferme à Maturin" et demander à chacun d'imiter un animal
- jouer à "Simon dit" et demander aux enfants d'imiter les gestes faits par meneur de jeu

d) temps extérieur

objectif spécifique d'intervention ---> - profiter des sorties pour sensibiliser les enfants aux bruits, aux choses et aux actions qui peuvent être reproduits

activité suggérée:
- après la visite chez le boulanger, demander aux enfants d'imiter les gestes de celui-ci, les bruits entendus dans la boulangerie etc.

3.3 Fournir à l'enfant l'occasion d'associer des images ou des photographies à des objets réels

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES ---> en permettant à l'enfant:
- de reconnaître un objet sur une image ou une photographie
- de se reconnaître sur une photographie

a) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention ---> - tout au long des activités, encourager l'enfant à comparer les modèles qu'il utilise avec les objets réels

activité suggérée: - lorsqu'un enfant imite un cheval, l'amener à voir comment l'animal se comporte véritablement en présentant un film ou en organisant une visite à l'écurie

b) équipement

- fournir à l'intérieur du coin familial des jouets tels des appareils ménagers, des poupées, des animaux en peluche etc.
- fournir à l'enfant une série de photographies relatant les périodes de la journée à la garderie, les sorties etc. où celui-ci pourra se reconnaître en pleine action
- fournir dans le coin détente des livres avec de vrais images afin de permettre à l'enfant de se faire une idée objective de la réalité
- fournir dans le coin bricolage des catalogues et livres imagés que l'enfant pourra découper en faisant des associations avec les objets se trouvant dans sa réalité immédiate

3.4 Fournir à l'enfant l'occasion de faire des jeux de rôle

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- de faire semblant d'être quelqu'un d'autre
- de partager le jeu de rôle avec les autres
- d'émettre des sons et des actions à titre de substituts de la réalité
- d'utiliser des mots pour compléter le

jeu de rôle
- d'entrer en conversation avec les autres durant le jeu de rôle

a) temps de travail

objectifs spécifiques d'intervention -->
- encourager l'enfant à se définir une situation, pour l'amener à amorcer un jeu de rôle
- encourager l'enfant à se mêler aux autres enfants qui participent à un jeu de rôle

activité suggérée:
- afin de noter chaque enfant sur la nature de ses jeux de rôle, utiliser une fiche d'observation

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention -->
- favoriser le jeu de rôle en présentant différentes activités où les enfants auront tour à tour la chance d'imiter et d'être imités par leurs compagnons

activités suggérées:
- à l'aide de marionnettes et de maisons de poupées, demander à l'enfant d'imiter des personnages et des situations
- présenter des livres imagés et demander à l'enfant d'imiter ce qui a été raconté
- demander aux enfants de raconter ce qu'ils ont imité durant leur jeu de rôle
- prendre des photographies durant la période de jeu de rôle et demander aux enfants de faire un retour en arrière en commentant les images

c) temps du cercle

activité suggérée: - chanter des comptines et chansons relatant des actions de personnages connus et demander aux enfants de les imiter

d) équipement

- fournir suffisamment de costumes pour permettre à l'enfant d'imiter plusieurs personnages

activité suggérée: - fabriquer plusieurs boîtes contenant chacune un costume précis: le fermier, le pompier, le facteur etc.

- présenter à l'enfant de vrais modèles

activité suggérée: - inviter une maman et son nouveau-né

3.5 Fournir à l'enfant l'occasion de faire des modèles ou représentations du réel

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- de manipuler correctement les outils pertinents
- de confectionner des objets tridimentionnels

a) temps de travail

objectifs spécifiques d'intervention -->
- supporter l'enfant lors de sa planification en regardant avec lui les matériaux qui lui seront utiles
- aider l'enfant à développer ses habilités motrices dans le but de mieux manipuler les outils

- encourager l'enfant à compléter le projet qu'il a entrepris ou en suggérant des éléments possibles à ajouter
- amener l'enfant à utiliser une variété de matériaux

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - amener l'enfant à faire un retour en arrière sur les outils utilisés et le projet durant la période "travail"

activité suggérée: - demander à chaque enfant de raconter aux autres ce qu'il a confectionné durant la période travail et les outils dont il s'est servi pour réaliser son projet

c) équipement

- fournir une série d'outils et de matériaux dans le coin bricolage et de construction tels que marteaux, clous, colle, papier gommé, carton etc.

3.6 Fournir à l'enfant l'occasion de dessiner et de peinturer

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- de manipuler correctement le matériel pertinent
- de représenter des objets et des personnages sous forme bi-dimentionnelle

a) temps de travail

objectifs spécifiques d'intervention -->
- apprendre à l'enfant à utiliser adéquatement le matériel; mélanger la peinture, découper une grandeur de papier nécessaire, manipuler le pinceau ou les crayons
- aider l'enfant à mettre sur papier ce qu'il a en tête

activités suggérées:
- fournir des formes et demander à l'enfant de les calquer
- suggérer à l'enfant de se servir de modèles en allant chercher un jouet représentant ce qu'il veut faire (camion, bloc)

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention -->
- amener l'enfant à verbaliser ce qu'il a tenté de représenter

activité suggérée:
- demander à l'enfant de nommer les éléments se retrouvant sur son dessin

remarque: toujours demander à l'enfant ce qu'il a fait, en premier lieu, afin de ne pas lui "imposer" notre vision ou notre interprétation de son dessin.

c) équipement

- fournir du matériel spécialisé dans le coin du bricolage: pinceaux, brosses, éponges, corde, peinture aux doigts, gouache, crayons de cire, de bois, pastels etc.

3.7 Fournir à l'enfant l'occasion d'observer que les mots dits peuvent être notés et relus

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- de reconnaître la forme écrite de son nom
- de reconnaître la forme écrite des histoires et des faits racontés

a) temps en petits groupes

activités suggérées:

- fabriquer des livres et demander à chacun de dessiner des images; l'éducateur notera ensuite l'histoire sur chaque page
- inscrire le nom de l'enfant sur tous ses effets personnels pour que celui-ci visualise les formes des lettres de son nom

b) routine quotidienne

activité suggérée:

- tout au long de la journée, noter ce que l'enfant raconte afin de pouvoir lui relire ses paroles à un moment ultérieur

4-Favoriser la classification

Durant la période préopérationnelle, l'enfant est capable d'observer les similarités entre les objets qui ne sont pas identiques en choisissant alors un critère commun permettant de les grouper. Mais l'enfant de quatre ans est toutefois limité dans ses regroupements à faire car il ne possède pas toutes les capacités logiques pour y arriver

4.1 Fournir à l'enfant l'occasion d'investiguer et décrire les attributs des objets

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- d'explorer un objet avec ses sens
- d'identifier les attributs d'un objet
- de décrire les attributs d'un objet

a) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - faire explorer du matériel recueilli dans chaque aire de jeu, du nouveau matériel ou des objets rapportés lors d'une sortie à l'extérieur

activités suggérées:
- poser des questions sur les objets; demander à l'enfant de parler des attributs de ceux-ci
- noter ou enregistrer les observations faites par chacun

b) temps de rangement

objectif spécifique d'intervention --> - fournir à l'enfant l'occasion d'utiliser et manipuler de l'équipement réel

activité suggérée: - demander à l'enfant de nettoyer le plancher à l'aide d'un balai ou d'un aspirateur

objectifs spécifiques d'intervention --> - au moment du rangement, sensibiliser l'enfant au matériel qu'il a utilisé

- fournir à l'enfant l'occasion d'explorer les attributs des objets en inventant des jeux

activité suggérée: - demander aux enfants de ranger les blocs en forme de cylindre en les faisant rouler à travers la pièce

c) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention --> - exécuter des jeux ou des chansons qui sensibiliseront l'enfant aux attributs des objets et individus qui l'entourent

activité suggérée: - durant une ronde, demander à chaque enfant d'improviser un couplet où celui-ci décrira les vêtements de son copain immédiat

d) temps extérieur

objectif spécifique d'intervention --> - exécuter des jeux sensibilisant l'enfant aux attributs des objets qui l'entourent

activités suggérées:

-lors d'un jeu de groupe, demander à chacun de courir vers un objet fait en bois, par exemple

-faire identifier, par la suite, les attributs des objets vers lesquels chacun a couru

objectif spécifique d'intervention -->

-lors des sorties organisées, amener l'enfant à explorer des objets qui lui sont inconnus; lui faire décrire selon différents attributs

e) routine quotidienne

-durant les collations et les repas, aider l'enfant à explorer et décrire les attributs des aliments qu'il mange

objectifs spécifiques d'intervention -->

-à travers les conversations, amener l'enfant à s'interroger sur les attributs du matériel qu'il utilise

-amener l'enfant à différencier chaque objet en les étiquettant verbalement

activité suggérée:

-noter la description faite par l'enfant d'un objet et la lui relire lors d'une activité en petit groupe

f) équipement

-fournir des objets que l'enfant n'a pas l'occasion d'utiliser [illegible] tels: appareils ménagers [illegible] habituels, instruments de musique, outils spécialisés

4.2 Fournir à l'enfant l'occasion d'identifier des classes d'objets

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'identifier les similitudes entre des objets
- d'identifier les différences entre des objets
- de décrire un objet selon plusieurs attributs
- d'identifier un objet selon des attributs qu'il ne possède pas
- d'identifier deux attributs à la fois chez un même objet
- de différencier les concepts de "quelque" et "tous"

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention --> - identifier chez l'enfant, sa façon d'assortir les objets

activités suggérées:

- questionner l'enfant sur les similitudes ou les différences qu'il a observées en manipulant le matériel
- questionner l'enfant sur des objets selon des attributs que ceux-ci ne possèdent pas

objectif spécifique d'intervention --> - fournir à l'enfant l'occasion de réaliser un objet en lui donnant une consigne précise quant à l'attribut des éléments à utiliser

activités suggérées:

- demander à l'enfant de fabriquer un collier selon deux attributs, soit avec des billes de différentes grosseurs et de différentes couleurs
- demander à l'enfant de fabriquer un collier en excluant un attribut, soit avec des billes qui ne sont pas bleues

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - aider l'enfant à observer et décrire les similitudes et différences entre différents objets

activités suggérées:

- demander à l'enfant de classifier selon les similitudes et différences du matériel varié tel que des fruits, des légumes, des morceaux de tissus, des boutons, des roches etc.
- lors d'un jeu en groupe, nommer un meneur; demander à chaque enfant si les couleurs de ses vêtements sont les mêmes que celles du meneur
- introduire le sablier afin d'ajouter un élément de vitesse, alors que l'enfant à un temps précis pour nommer tous les attributs d'un objet

objectifs spécifiques d'intervention -->

- fournir à chaque enfant l'occasion de découvrir différents objets et demander à chacun de faire ses propres classes selon les attributs qu'il observe
- fournir à l'enfant l'occasion de se familariser avec la notion " ne possède pas "

activité suggérée:

- demander à l'enfant d'identifier parmi une série d'objets, ceux qui ne possèdent pas de roues, par exemple

c) temps de rangement

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant aux différentes façons avec lesquelles il assortit les objets sur les étagères

activités suggérées:

- demander à l'enfant de ranger les blocs de bois selon la similitude de leur couleur: les rouges ensemble, les bleus ensemble etc.
- demander à l'enfant de ranger les jouets selon l'exclusion de classe; premièrement, ceux qui n'ont pas de roues, deuxièmement, ceux qui n'ont pas de pattes, etc.
- demander à l'enfant de ranger les jouets selon deux attributs; choisir les objets qui ont des pattes et du poil

d) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention -->

- introduire des jeux où les enfants auront à reconnaître des objets selon différents attributs

activités suggérées:

- questionner les enfants sur les similitudes et différences des couleurs des vêtements de leurs voisins. Faire une ronde où chaque enfant aura à aller au milieu selon la couleur de ses vêtements
- questionner les enfants sur les attributs que leurs vêtements ne possèdent pas. Faire un jeu où chaque enfant ne possédant pas une couleur de vêtement précise doit exécuter un mouvement avec son corps (ex: taper dans ses mains)
- questionner les enfants sur deux attributs que possèdent leurs vêtements. Introduire encore un jeu de mouvement où chaque enfant qui possède les deux attributs mentionnés (ex: une jupe et des bas) exécute un mouvement avec son corps

e) temps extérieur

objectif spécifique d'intervention -->

- sensibiliser les enfants aux différents groupements qui sont faits selon les attributs des objets, à l'extérieur de la garderie

activité suggérée: - amener les enfants au magasin d'alimentation afin de leur faire observer les produits et leur disposition par groupes spécifiques (fruits et légumes)

f) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - à travers les conversations, questionner l'enfant sur les différences et similitudes des objets qu'il manipule

activité suggérée: - noter les mots qui sont dits à ce moment afin de les relire à l'enfant ultérieurement

objectifs spécifiques d'intervention --> - au moment de l'habillage, sensibiliser l'enfant aux attributs de ses vêtements

- commenter fréquemment les situations en introduisant deux attributs aux objets
- introduire les concepts de "tous" et "quelque" dans les conversations

activité suggérée: - questionner l'enfant en utilisant les qualificatifs "tous et "quelque" lorsqu'il manipule un groupe d'objets

g) équipement

- fournir à l'enfant les jouets suivant:
- paires et groupes d'objets: vaisselle, ustensile, camions, souliers, autos
- ceux-ci peuvent varier d'attributs: même couleur, différente forme; même forme et grosseur, différente couleur

- étiqueter les espaces de rangement en fonction de différents attributs:
  - similitudes: un espace réservé uniquement aux camions, aux cylindres, au papier construction etc.
  - différences: un espace réservé uniquement aux voitures quelque soit la couleur, la grosseur ou la forme
  - exclusion: un espace où on ne peut rangé voitures ou blocs de construction
  - deux attributs: un espace réservé uniquement aux souliers avec lacets, aux souliers avec boucles etc.

5- Favoriser la sériation

La sériation constitue avec la classification, une des habilités logiques importantes à développer. La sériation est un apprentissage cognitif portant sur les relations entre les objets alors qu'ils sont ordonnés selon leur poids, leur volume, leur température etc.

Pour l'enfant d'âge préscolaire, il devient important de pouvoir faire des comparaisons entre des objets différents, ce qui l'amènera à les ordonner selon différents attributs.

5.1 Fournir à l'enfant l'occasion de faire des comparaisons

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'utiliser verbalement les termes de comparaison : "plus que", "moins que", "comme"
- d'appliquer concrètement ces termes lors de l'expérimentation

a) temps en petits groupes et cercle

objectif spécifique d'intervention -->

- éveiller l'enfant aux comparaisons sous forme de jeux et de chansons

activités suggérées:

- modifier des jeux comme "Simon dit" en donnant comme consigne par exemple: "courir jusqu'à un objet plus rude que le gazon"
" courir jusqu'à un objet plus loin que le poteau"
- au moment où l'enfant verbalise des comparaisons, prendre des notes afin de les lui relire ultérieurement

b) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention -->

- alors que l'enfant manipule du matériel qui peut être comparé, l'amener à verbaliser les comparaisons et les expérimenter

c) équipement

- fournir à l'enfant du matériel qui pourra être comparé selon le poids, la texture, l'épaisseur, la longueur, la hauteur etc.

5.2 Fournir à l'enfant l'occasion d'ordonner des objets tout en décrivant les relations existant entre eux

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'ordonner des objets selon leur grosseur ou leur grandeur
- d'expliquer, par comparaison, la position de chacun

a) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant aux objets qui peuvent être ordonnés selon leur grosseur

activités suggérées:

- au moment de la collation, demander à l'enfant de couper son fruit en faisant de gros morceaux, des morceaux moyens et et de petits morceaux. Lui demander de les aligner en ordre décroissant en expliquant aux autres la position respective de chaque morceau
- au moment du rangement, demander aux enfants de replacer les objets en commençant par les plus grosses pièces et ainsi de suite jusqu'à la plus petite

b) temps du rangement

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant au rangement d'objets pouvant être ordonnés selon leur grosseur ou leur grandeur

activité suggérée:

- demander à l'enfant de ranger les animaux en faisant une parade où il les disposera un derrière l'autre, du plus petit au plus grand

c) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à personnifier des histoires dans lesquelles on retrouve des relations de grandeur

activités suggérées:

- demander aux enfants d'imiter l'histoire des trois ours
- demander aux enfants d'imiter des fleurs qui croissent au printemps

d) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - à tous les moments de la journée, sensibiliser l'enfant aux comparaisons qu'il peut faire avec les objets qu'il manipule

e) équipement

- fournir du matériel en trois ou quatre grandeurs ou grosseurs
- coin familial: pots, bols, assiettes, verres, bijoux, chapeaux etc.
- coin des blocs: blocs, animaux, camions
- coin bricolage: papier, pots de peinture, pinceaux, moules
- coin détente: livres, jeux de tables
- coin musique: instruments de toutes sortes
- coin menuiserie: clous, vis, clés anglaises morceaux de bois, marteaux

c) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à personnifier des histoires dans lesquelles on retrouve des relations de grandeur

activités suggérées: - demander aux enfants d'imiter l'histoire des trois ours
- demander aux enfants d'imiter des fleurs qui croissent au printemps

d) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - à tous les moments de la journée, sensibiliser l'enfant aux comparaisons qu'il peut faire avec les objets qu'il manipule

e) équipement

- fournir du matériel en trois ou quatre grandeurs ou grosseurs
- coin familial: pots, bols, assiettes, verres, bijoux, chapeaux etc.
- coin des blocs: blocs, animaux, camions
- coin bricolage: papier, pots de peinture, pinceaux, moules
- coin détente: livres, jeux de tables
- coin musique: instruments de toutes sortes
- coin menuiserie: clous, vis, clés anglaises morceaux de bois, marteaux

5.1 Fournir à l'enfant l'occasion d'associer un ensemble d'objets à un autre (par essai et erreur)

OBJECTIF CONTRIBUTIF SECONDAIRE --> en permettant à l'enfant :

- de joindre un objet à un autre - en fonction de sa taille

a) temps de rangement

objectif spécifique d'intervention --> - amener l'enfant à replacer tous les objets en les joignant aux objets appropriés

activités suggérées:

- demander aux enfants de mettre tous les couvercles sur les pots avant de les ranger
- demander aux enfants de ranger les poupées en les mettant dans les lits selon leurs grandeurs respectives

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant à l'association d'objets spécifiques

activité suggérée:

- demander à l'enfant de monter un petit établi en prenant soin d'introduire le boulon à la vis appropriée à l'aide du tournevis de bonne grosseur

c) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à verbaliser les associations qu'il fait à différents moments de la journée

d) équipement

- fournir des ensembles d'objets comprenant trois ou quatre articles :
  - pots et soucoupes pour les plantes
  - bols et couvercles
  - tasses et soucoupes
  - boulons et vis
  - poupées et vêtements

6- favoriser l'éveil au concept des nombres

A travers ses expériences où il compte, associe, groupe et compare, l'enfant d'âge préscolaire commence à construire sa pensée logique ainsi qu'une meilleure compréhension des nombres. Il s'éveille à deux concepts précis soit la conservation (quelque soit l'organisation spatiale dans laquelle ils se retrouvent, les ensembles d'objets sont de même quantité) et la correspondance un à un.

L'enfant commence à poser des gestes où la correspondance un pour un est présente mais son jugement demeure encore dans un état précaire. Il peut compter un même nombre d'objets mais si les deux séries sont disposées de façon différente, il dira qu'il n'y a pas une même quantité.

Les éducateurs doivent procurer une série d'expériences qui permettront à l'enfant de développer les bases de sa pensée logico-mathématique.

6.1 Fournir à l'enfant l'occasion de comparer des quantités

OBJECTIF CONTRIBUTIF SECONDAIRE --> en permettant à l'enfant:

- d'utiliser les termes "plus, moins et pareil" en comparant des quantités

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant à la quantité d'objets qu'il manipule

activités suggérées:

- lors d'une activité dans le coin des jeux de blocs, alors que les enfants sont occupés à construire des tours; demander à chacun de comparer la quantité de blocs qu'il a utilisée avec celle de son voisin
- demander aux enfants d'expliquer leur réponse en dénombrant chaque bloc un à un

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant aux quantités d'objets qu'il voit mais qu'il ne peut manipuler

activité suggérée:

- au moment où l'enfant regarde des livres ou des photographies, lui demander de dénombrer les objets se retrouvant sur ces images

c) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à réorganiser le matériel de façon à faire de nouvelles comparaisons

activité suggérée: - à table, enligner les verres ou les cuillères de différentes façons et demander à l'enfant de compter les articles

d) équipement

- fournir deux types de matériel:
  - matériaux continus pouvant être mesurés et transvidés d'un contenant à un autre mais ne pouvant être séparés en unités plus petites, ex: eau, farine, colle, sable
  - matériaux discontinus pouvant être comptés et enlignés, ex: billes, blocs

6.2 Fournir à l'enfant l'occasion de dénombrer des quantités

OBJECTIF CONTRIBUTIF SECONDAIRE --> en permettant à l'enfant:
- d'associer les objets selon une correspondance un à un

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à faire des associations un pour un dans ses jeux ou dans ses réalisations

activités suggérées:
- demander à l'enfant de fabriquer un livre où il devra coller une image ou dessiner sur chacune des pages
- construire une ferme et demander à l'enfant de mettre un enclos et une mangeoire pour chaque animal

b) temps en petits groupes

objectifs spécifiques d'intervention -->
- présenter des activités où l'enfant aura à compter tout en manipulant
- suggérer à l'enfant un système pour l'aider à dénombrer les objets

activité suggérée:
- demander à l'enfant de marquer d'un trait, au tableau, chaque objet compté; il pourra alors reconnaître la quantité en dénombrant chaque trait

remarque: toujours accepter le chiffre que l'enfant assigne à chaque objet qu'il compte même si ce chiffre ne respecte pas l'ordre normal. Ce qui est important, c'est que l'enfant réussisse à apposer un seul chiffre à un objet et que celui-ci soit dénombré qu'une seule fois.

c) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention -->
- présenter à l'enfant des jeux de groupe où il pourra expérimenter la correspondance un à un

activités suggérées:
- jouer à la chaise musicale en prenant soin d'avoir un nombre égal de chaises et d'enfants
- jouer à des jeux de cartes simples; demander à chacun de distribuer, à tour de rôle, une carte à tous les participants

d) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention -->
- sensibiliser l'enfant, à travers les tâches quotidiennes, à la correspondance un à un

activité suggérée: - à l'heure des repas et des collations, établir un système où l'on demandera à chaque enfant, à tour de rôle, de distribuer la vaisselle, les ustensiles et les aliments aux autres enfants

e) équipement

- fournir des jouets servant à faire de la correspondance un à un et ce, dans toutes les aires de jeux

7- Favoriser l'éveil aux relations spatiales

L'enfant en stade préopérationnel explore activement les relations de proximité et de séparation, concepts fondamentaux à la compréhension des relations spatiales. Ainsi, il s'amuse à défaire et refaire, arranger et réorganiser les objets qui l'entourent. Il apprend également à localiser les objets, leur position par rapport à son corps et aux autres objets et enfin la direction dans laquelle ceux-ci peuvent se mouvoir.

Piaget note que les jugements posés par l'enfant quant à la distance sont influencés par la présence ou non de "barrières". (1) Ce n'est qu'au stade opérationnel concret que l'enfant réussira à faire avec les objets, des relations spatiales justes pour évoluer graduellement vers un stade plus formel où il sera alors capable d'abstractions géométriques.

1. Mary Hohman, Bernard Banet, David P. Weikart, Young Children in Action, Ypsilanti, The High Scope Press, 1979, p.238.

7.1 Fournir à l'enfant l'occasion d'assembler et démonter des objets

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES → en permettant à l'enfant:

- de placer de façon précise un objet dans un autre en fonction de sa forme et de sa grosseur
- de retirer un objet d'un autre
- d'assembler des objets de différentes grosseurs

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention → - offrir à l'enfant l'occasion d'assembler et démonter différents matériaux

activité suggérée: - lors d'une activité de menuiserie, demander à l'enfant d'assembler des blocs à l'aide de clous et d'un marteau afin de bâtir un petit bateau

remarque: il est important d'intervenir et de venir en aide à l'enfant uniquement si celui-ci présente de grandes difficultés et que son comportement devient agressif en raison d'une trop grande frustration.

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention → - amener l'enfant à assembler et démonter des objets

activité suggérée: - noter le déroulement de l'activité sur des fiches individuelles en y inscrivant:
1- les objectifs poursuivis
2- le matériel utilisé
3- les observations faites
4- les interventions faites

- exemple:
  1- objectifs poursuivis: amener l'enfant à assembler et démonter
  2- matériel utilisé: un ensemble de bâtons, roues et formes en carton
  3- observations faites: l'enfant exécute aussitôt une voiture avec quatre roues et quatre bâtons
  4- interventions faites: observation, questionnement et encouragement

c) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - encourager et supporter l'enfant dans son exploration et son expérimentation

activités suggérées:
- lors de l'habillage et du déshabillage, laisser l'enfant tenter seul d'attacher ses boutons, monter sa fermeture-éclair, mettre ses souliers
- lors du rangement, allouer assez de temps pour que l'enfant réussisse à bien ranger tout ce qu'il a utilisé - remettre chaque objet dans son contenant etc.

d) équipement

- fournir des objets qui peuvent être assemblés et démontés:

  coin de blocs: camions et autos démontables, blocs s'encastrant les uns dans les autres, trains où les wagons s'attachent les uns aux autres

coin détente: "pegs et peghoard", rondelles et bases, lego, boulons et vis, casse-tête, jeux permettant d'assembler des rondelles et des bâtons de différentes longueurs

coin familial: pots et couvercles, clés et serrures, vêtements ayant des boutons, des fermetures-éclair, et des boutons-pression

coin bricolage: crayons-feutre et capuchons, contenants et matériel

coin construction: bois, marteau, clous, scie, perceuse avec des mèches de différentes grosseurs

- fournir du matériel avec lequel l'enfant peut inventer ses propres jeux en assemblant et démontant les pièces

  - fabrication de casse-tête avec des images, de la colle et du carton épais
  - fabrication de collier avec des billes, de la corde
  - fabrication de blocs à encastrer avec des boîtes, de la peinture et des ciseaux

remarque: en début d'année, fournir du matériel, des jeux simples avec peu de pièces afin d'éviter toute frustration chez l'enfant. Complexifier progressivement le matériel au cours de l'année.

7.2 Fournir à l'enfant l'occasion de réorganiser et remodeler les objets

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- de manipuler précisément le matériel (ciseaux etc.)
- d'agir sur les matériaux en: pliant, tournant, étirant, déchirant, empilant, écrasant, démontant et en les plaçant de différentes façons

a) temps de travail

objectifs spécifiques d'intervention -->

- encourager l'enfant à démonter et parler de la façon dont il réorganise et remodèle les matériaux
- supporter l'enfant en décrivant les transformations qu'il a fait lorsque celui-ci en est incapable
- amener l'enfant à essayer différentes façons de remodeler le matériel
- assister l'enfant lorsque celui-ci veut effectuer des transformations complexes

activité suggérée:

- utiliser une grande feuille de papier pour inscrire la "recette" pour fabriquer, par exemple, un avion de papier. Faire le dessin de chaque étape à suivre afin de permettre à l'enfant de bien visualiser ce qu'il a à faire. L'éducateur pourra accompagner l'enfant dans sa réalisation en l'aidant à exécuter chacune des étapes.

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - amener l'enfant à agir sur les matériaux

activité suggérée: -noter sur une fiche les observations faites selon le modèle expliqué en page 75

c) équipement

- fournir à l'enfant du matériel pouvant être réorganisé et remodelé

coin familial: coutellerie, vaisselle

coin de blocs: blocs, morceaux de tapis, petits meubles pour maisons, animaux et figurines

coin bricolage: papiers de toutes sortes, pâte à modeler

coin menuiserie: bois, clous, différents matériaux de construction

coin détente: petits cubes, blocs, lego

- fournir également différentes surfaces où l'enfant pourra réorganiser et remodeler les matériaux

surfaces planes: table, plancher, tapis

surfaces rondes: baril, tube et cylindre

"enclosures": boîtes, contenants

7.) Fournir à l'enfant l'occasion d'observer et décrire des objets selon différentes positions du corps dans l'espace, directions et distances entre les objets

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES → en permettant à l'enfant:

- d'utiliser et comprendre les termes décrivant les positions dans l'espace: sur, au-dessus, au-dessous, en avant, en arrière, entre
- d'utiliser et comprendre les termes décrivant les directions: vers, de, dans, hors, près de, loin de
- d'utiliser et comprendre les termes décrivant les distances: proche, loin, à côté de, ensemble, séparément

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention → - amener l'enfant à observer sa création selon différentes positions dans l'espace

activité suggérée: - après qu'il ait construit une tour avec des blocs, demander à l'enfant de l'observer d'en avant, d'en arrière et de côté, en se penchant la tête en bas et en montrant sur une chaise

objectif spécifique d'intervention → - amener l'enfant à représenter les différentes parties d'un objet selon sa création dans l'espace

activités suggérées: - demander à l'enfant de dessiner une tour selon qu'il se trouve en avant, de côté, en dessous ou en dessus [illegible]

- prendre des photographies d'un même objet selon différents angles et demander à l'enfant de reconnaître comment les photographies ont été prises et quels angles elles représentent

b) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - amener l'enfant à décrire les relations entre les objets

activités suggérées:

- fournir des livres et des images et demander à l'enfant de décrire les positions des objets dans l'espace et les distances entre les objets
- noter ces observations afin qu'elles puissent être relues à l'enfant, ultérieurement.

c) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention --> - dans un contexte de groupe, sensibiliser l'enfant à des consignes relatives aux directions et aux positions spatiales

activité suggérée:

- modifier le jeu "Simon dit" en allant jouer dans la cour extérieure et en donnant comme consigne, par exemple:
  " se placer derrière un arbre"
  " se cacher sous la table"
  " se cacher dans les pneus"

d) routines quotidiennes

objectifs spécifiques d'intervention --> - au cours des différents moments de la journée, encourager l'enfant à décrire les relations spatiales existant entre les objets qu'il voit ou manipule

- sensibiliser l'enfant à l'emploi de termes précis lorsqu'il évoque les relations spatiales entre les objets, en les utilisant lors des conversations
- sensibiliser l'enfant aux différentes positions qu'il peut occuper dans l'espace

activité suggérée: - prendre des photographies tout au long de la journée afin de faire un retour en arrière en demandant à chacun de comparer les différentes positions des corps et des objets

e) temps extérieur

objectifs spécifiques d'intervention →
- encourager l'enfant à explorer différentes positions dans l'espace sur les différents appareils de motricité
- lors des sorties, sensibiliser l'enfant à l'aspect des objets selon la position dans l'espace

activité suggérée: - marcher jusqu'à l'école et questionner l'enfant sur l'aspect de celle-ci selon qu'on se retrouve de l'autre côté de la rue, le long du mur, au haut de la colline

f) [illegible]

- [illegible]

cour extérieure: balançoire, tronc d'arbre,
échelle, dune de sable, cai-
son dans un arbre, trampoline
à l'intérieur: appareil multifonctionnel pour
grimper, boîtes qu'on peut
empiléer, tables, chaises

- fournir du matériel encourageant l'enfant à explorer des positions, directions et distances

selon la position: la plupart des matériaux
et équipement peuvent être
organisés selon différentes
positions par l'enfant

selon la direction et la distance:
[illegible]

7.6 Fournir à l'enfant l'occasion d'expérimenter et de représenter son corps

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- de nommer chaque partie de son corps
- de décrire chacune de ces parties
- de décrire chaque action faite par ces parties
- de dessiner son corps avec toutes les parties
- de reconnaître un corps sur une image

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant à toutes les action qu'il exécute avec les différentes parties de son corps

b) temps en petits groupes

objectifs spécifiques d'intervention --> - amener l'enfant à bien maîtriser les noms de chaque partie de son corps

- amener l'enfant à représenter son corps

activité suggérée: - travail, grandeur réelle, du corps de chaque enfant et demander à chacun de compléter "son" corps en prenant soin de dessiner toutes les parties. Demander à chacun de nommer son autre ce qu'il a dessiné

c) temps à l'extérieur

objectifs spécifiques d'intervention --> - encourager les enfants à utiliser l'équipement de différentes façons et manière à expérimenter de nouvelles positions avec leur corps

- sensibiliser l'enfant à des parties spécifiques de son corps en présentant des jeux de groupe où le consigne sera d'exécuter des mouvements spécifiques

activité suggérée:

- jouer à "Simon dit" en demandant par exemple, à l'enfant:
  - de bouger uniquement ses orteils
  - de bouger uniquement ses yeux

d) routine quotidienne

objectifs spécifiques d'intervention →

- au fil des conversations, sensibiliser l'enfant à son corps en lui faisant mention des gestes qu'il pose et les parties de son corps qui sont alors utilisées
- encourager l'enfant à identifier les parties du corps des animaux présents à la garderie et à les comparer aux siennes
- sensibiliser l'enfant aux différences et similitudes physiques entre les individus

e) équipement

- fournir du matériel aidant l'enfant à mieux connaître son corps grâce à de grands miroirs, une caméra, des casse-tête avec des images de personnes, poupées etc.

7.3 Fournir à l'enfant l'occasion de localiser des objets dans l'environnement

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- de reconnaître chaque aire de jeu dans la garderie
- de localiser du matériel spécifique dans chaque aire de jeu
- de localiser la cour extérieure
- de localiser les éléments constituant l'environnement immédiat de la garderie (le parc, la pataugeuse, l'arrêt d'autobus, le marché public)

a) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant au matériel disponible dans chaque coin

activités suggérées:

- sous forme de jeux et de chansons, demander à l'enfant de localiser la provenance d'objets tels qu'un bloc, un pinceau et une poupée
- en début d'année, faire une visite de chaque coin en expliquant tout le matériel disponible ; donner la responsabilité aux plus anciens d'être les guides des nouveaux amis

b) temps à l'extérieur

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant à l'environnement de la garderie

activités suggérées:

- prendre une marche avec les enfants en suivant la route jusqu'au parc, identifier des éléments permanents qui serviront d'indices pour retracer le chemin. Prendre une photographie de ces indices afin de faire revivre aux enfants le trajet exécuté

- faire visiter aux enfants la communauté qui les entourent: la caserne de pompier, l'église, le centre d'accueil. Prendre des photographies afin de permettre à chacun de se remémorer les sorties

c) équipement

- en début d'année, fournir trois ou quatre aires de jeu seulement. Au fur et à mesure que les enfants maîtriseront le matériel, ajouter d'autres coins
- fournir également au départ, un minimum de matériel; lorsque les enfants contrôleront ce qui est en place, il sera possible de faire de nouveaux ajouts
- fournir des tableaux de planification rappelant à l'enfant les différents coins qui lui sont accessibles et lui rappelant la planification quant au travail à faire

7.6 Fournir à l'enfant l'occasion d'interpréter les représentations de relations spatiales dans les dessins, les photographies ...

OBJECTIF CONTRIBUTIF SECONDAIRE → en permettant à l'enfant:

- de reconnaître un objet (en trois dimension) sur un dessin ou une photographie (en deux dimensions)

a) temps de travail

objectifs spécifiques d'intervention -->

- encourager l'enfant à comparer un objet réel avec sa photographie
- encourager l'enfant à initer ce qu'il observe sur une photographie

b) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention -->

- encourager l'enfant à reconnaître sur une photographie un objet donné

activité suggérée:

- décrire un objet précis et demander à l'enfant d'identifier parmi une série de photographies, celle qui correspond à la description faite

c) équipement

- fournir une grande variété de matériel pictural;

  livres avec photographies, dessins, peintures et images de toutes sortes;

  albums de photographies relatant les sorties, les fêtes etc.;

  albums avec dessins et peintures de chaque enfant
- fournir une caméra permettant de filmer
- fournir, dans chaque aire de jeu, un tableau d'affichage où l'on pourra disposer les photographies des enfants en pleine action

7. Fournir à l'enfant l'occasion de distinguer et décrire les formes

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- de reconnaître les formes du cercle, du carré et du triangle
- de reconnaître les propriétés de chacune de ces formes

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention -->
- encourager l'enfant dans ses efforts à reproduire les formes

activité suggérée:
- lorsqu'un enfant ne peut former une forme telle un rond, ne pas l'exécuter à sa place. Lui suggérer plutôt de trouver un objet qui possède cette même forme et qui pourrait servir de modèle à tracer

b) routine quotidienne

objectifs spécifiques d'intervention -->
- tout au long de la journée, sensibiliser l'enfant aux formes des objets qu'il manipule
- amener l'enfant à observer les propriétés des objets qu'il manipule selon la forme qui les caractérise

activités suggérées:
- prendre un cube et une balle et les faire glisser sur une surface inclinée; demander à l'enfant quel objet roule et la forme qu'il possède. Expliquer alors les propriétés relatives à la forme
- préciser toujours la forme des objets afin que l'enfant associe l'image visuelle à l'étiquette verbale

c) Equipement

- fournir du matériel dont la forme peut être décrite aisément:
  blocs, boîtes, boutons, livres, triangles
- fournir du matériel pour collage dont la forme varie selon la coupe:
  morceaux de tissus, de carton, de papier-tenture, de ruban, de papier de soie etc.

5- Favoriser l'éveil aux relations temporelles

Ce n'est que vers trois ans que l'enfant commence à percevoir le temps comme un continuum alors qu'il comprend que ce qui l'entoure a un passé et un futur. Il se détache ainsi graduellement de sa pensée du moment présent et peut se remémorer les événements passés et faire des projets à long terme. Les expériences-clé qui suivent, couvrent les deux éléments importants à la compréhension des relations temporelles soit, les unités de temps et les séquences des événements dans le temps.

A- Unités et intervalles de temps

a.) Fournir à l'enfant l'occasion de commencer et arrêter au signal

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'identifier verbalement un signal de départ visuel ou sonore
- d'identifier verbalement un signal d'arrêt visuel ou sonore
- d'obéir à un signal de départ visuel ou sonore
- d'obéir à un signal d'arrêt visuel ou sonore

a) temps de rangement

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant à obéir à un signal d'arrêt et de départ lors du rangement

activité suggérée: - transformer la période de rangement en une course contre la montre en donnant aux enfants un signal de départ et un signal d'arrêt sonore comme un coup de sifflet

b) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant aux notions d'arrêt et de départ en exécutant des jeux de groupe

activité suggérée: - jouer à des jeux comme la chaise musicale où il y a un signal sonore de départ et un signal sonore d'arrêt

c) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - tout au long de la journée, sensibiliser l'enfant aux différentes périodes d'activités en produisant des signaux de départ et d'arrêt

activité suggérée: - afin de marquer la fin d'une période, demander à l'enfant de sonner une cloche, jouer du tambour, allumer et éteindre rapidement la lumière

d' équipement

- fournir de petites minuteries avec sonnettes, des sabliers, des métronomes ainsi que des instruments de musique, tourne-disque

remarque: laisser l'enfant explorer et utiliser l'équipement en lui apportant assistance seulement si c'est nécessaire afin qu'il en arrive à diriger lui-même les jeux et produire des signaux de départ et d'arrêt.

8.2 Fournir à l'enfant l'occasion d'expérimenter et décrire différentes vitesses.

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- d'identifier une vitesse lente
- d'identifier une vitesse rapide
- de discriminer entre une vitesse lente et une vitesse rapide
- de reproduire lentement un mouvement
- de reproduire rapidement un mouvement

a) temps du cercle

objectif spécifique d'intervention --> - permettre à l'enfant d'explorer différents tempos en utilisant la musique comme medium

activités suggérées:
- demander aux enfants de marcher et jouer d'un instrument de musique simultanément
- demander aux enfants de chanter des chansons ou des comptines en modifiant le rythme: tantôt rapidement, tantôt lentement
- demander aux enfants de faire de la rythmique en exécutant des mouvements du corps suivant le rythme donné par un tambour

b) temps du rangement

objectif spécifique d'intervention --> - entraîner l'enfant aux différentes vitesses de mouvement

activité suggérée: - afin de rendre cette période souvent pénible, un peu plus vivante, demander aux enfants d'exécuter, au premier signal, un rangement très lent. Faire suivre d'un second signal en demandant alors d'aller très rapidement

c) temps extérieur

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant à l'exploration des vitesses de mouvement en utilisant les grands espaces

activité suggérée: - demander à l'enfant d'exécuter une course en courant tantôt lentement, tantôt rapidement

d) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - à travers les tâches quotidiennes, sensibiliser l'enfant aux différentes vitesses des gestes et mouvements exécutés

activité suggérée: - au moment de l'habillage et de déshabillage, demander à l'enfant de monter et descendre lentement et rapidement sa fermeture-éclair

e) équipement

- fournir des jeux avec roues, objets qui roulent, liquides pouvant être versés et et une série d'appareils extérieurs

remarque: il est possible de sensibiliser l'enfant, tout au long de la journée, aux phénomènes naturels où il est possible d'observer des vitesses :

le mouvement des nuages, le vent, le tremblement des feuilles, les voitures dans la rue, les piétons sur le trottoir

8.3 Fournir à l'enfant l'occasion de comparer des intervalles de temps

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- d'identifier une courte période de temps
- d'identifier une longue période de temps
- d'utiliser la notion d'intervalle de temps dans ses jeux

a) temps au cercle, de travail et en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant aux périodes de temps en se référant à des périodes dont la durée est bien identifiée par l'enfant

activité suggérée: - mentionner à l'enfant qu'il ne reste que le "temps de faire un casse-tête" plutôt que lui dire qu'il ne reste que dix minutes avant le dîner

b) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - amener l'enfant à comparer les différentes périodes de temps de la journée

activités suggérées:

- utiliser un horaire constant où chaque période se répète à tous les jours selon un ordre précis
- demander à l'enfant de comparer la durée de la sieste avec celle de la collation

c) équipement

- fournir des sabliers avec différentes mesures de temps; ceux-ci permettront à l'enfant d'inclure des notions d'intervalles de temps dans ses jeux

8.4 Fournir à l'enfant l'occasion d'observer les changements de saisons

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'identifier les changements de la nature
- d'identifier les changements dans la tenue vestimentaire
- d'identifier les activités associées aux saisons

a) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention -->

- sensibiliser l'enfant aux saisons comme point de repère pour situer un événement précis

activité suggérée:

- nommer chaque saison et demander à l'enfant d'identifier les activités, fêtes qui les caractérisent (hiver-Noël, neige-ski)

b) temps extérieur

objectifs spécifiques d'intervention -->
- sensibiliser l'enfant aux activités extérieures propres à chaque saison
- sensibiliser l'enfant aux objets retrouvés à l'extérieur selon la saison

activité suggérée:
- sensibiliser l'enfant au passage du temps en prenant des photographies d'un parc ou autre site extérieur, tout au long de l'année, pour ensuite les mettre en ordre sous forme de calendrier : les enfants peuvent alors visualiser les changements survenus au fil des saisons

B.5 Fournir à l'enfant l'occasion d'observer que les horloges et les calendriers servent à marquer le passage du temps

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES -->
en permettant à l'enfant:
- d'apposer une heure précise à une activité précise
- d'apposer une date (un chiffre) aux journées

a) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention -->
- par des répétitions verbales, amener l'enfant à identifier les grands moments de la journée en y apposant une heure précise

b) équipement
- fournir des horloges pour observer le mouvement des aiguilles, tout au long de la journée

activité suggérée: -fabriquer des calendriers pour imager le nombre de jours avant un événement significatif pour l'enfant - pictogramme avec des images représentant le nombre de nuits et de jours

B- Séquence d'événements dans le temps

B.6 Fournir à l'enfant l'occasion d'anticiper verbalement les événements futurs

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- d'utiliser la formule de type "combien de temps avant" dans les conversations
- de se préparer adéquatement à ce qui suivra

a) temps de travail

objectif spécifique d'intervention --> -amener l'enfant à prévoir les événements futurs en l'aidant à se préparer à l'avance

activité suggérée: -lors d'une activité de peinture au chevalet, demander à l'enfant s'il y a assez de peinture dans les couleurs qu'il désire, si les pinceaux qu'il veut utiliser sont disponibles etc.

objectif spécifique d'intervention --> -amener l'enfant à anticiper les problèmes possibles qui peuvent survenir lors de la réalisation de son plan de travail

b) temps en petits groupes et cercle

objectif spécifique d'intervention -->
- sensibiliser l'enfant à se représenter mentalement l'horaire des événements futurs afin de connaître le contenu des activités qui suivront

activité suggérée:
- expliquer, en début d'activité, ce qui se déroulera durant la période de façon à ce que l'enfant puisse bien comprendre les événements futurs

remarque: il est important de laisser une bonne part de décision aux enfants au cours des activités et de retenir que le temps demeure un élément flexible.

c) routine quotidienne

objectifs spécifiques d'intervention -->
- aider l'enfant à anticiper et se préparer adéquatement à chacune des périodes d'activités en établissant un horaire quotidien constant tout au long de l'année
- sensibiliser l'enfant aux changements de périodes en utilisant ces stratégies:
  1- marquer le début et la fin d'une période par un signal
  2- prévenir l'enfant quelques minutes avant la fin de la période, qu'il faudra ranger bientôt
  3- questionner l'enfant sur l'activité qui suivra et ce qu'il a à faire pour être prêt

objectif spécifique d'intervention --> - aider l'enfant à anticiper les changements dans la routine quotidienne

activité suggérée: - lorsque se produit un changement dans l'horaire, rassembler les enfants en cercle dès le début de la journée et leur annoncer les modifications qui seront apportées

d) équipement

objectif spécifique d'intervention --> - lorsqu'il y a acquisition d'une nouvelle plante ou d'un animal, sensibiliser les enfants à ce qui sera nécessaire pour les nourrir, les soigner etc.

8.7 fournir à l'enfant l'occasion de planifier une activité et la compléter

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- d'exprimer verbalement ce qui a été planifié
- de réaliser ce qui a été planifié
- de mener à terme un projet

remarque: il est important d'établir dans la routine quotidienne, les séquences de planification et de réalisation afin de sensibiliser l'enfant à toute cette dimension du travail qui est de compléter ce qui a été planifié (voir section de l'horaire quotidien).

8.8 Fournir à l'enfant l'occasion de décrire et représenter les événements passés

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'exprimer verbalement ce qui s'est produit dans le passé (il y a quelques minutes, heures, jours ou mois)
- de représenter ces événements sous forme écrite (histoire, dessin)

remarque: établir dans la routine quotidienne, un temps de retour en arrière après la période de travail où l'enfant pourra exprimer ce qu'il a accompli. (voir section de l'horaire quotidien)

activité suggérée:

- noter sous forme d'histoires, les paroles des enfants, leurs retours en arrière afin de leur relire ultérieurement

8.9 Fournir à l'enfant l'occasion d'utiliser les unités de temps conventionnels pour parler des événements passés et futurs

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:

- d'utiliser le terme "hier" en faisant référence aux événements passés
- d'utiliser le terme "demain" en faisant référence aux événements futurs
- d'utiliser les termes "ce matin", "cet après-midi", et "ce soir" en faisant référence aux événements immédiats de la journée

a) routine quotidienne

objectifs spécifiques d'intervention -->

- sensibiliser l'enfant aux unités conventionnels de temps (aujourd'hui, hier, demain) en les utilisant à travers les conversations

b) routine quotidienne

objectif spécifique d'intervention --> - encourager l'enfant à dessiner les étapes d'un projet à entreprendre

activité suggérée: - utiliser des photographies, images ou dessins afin d'illustrer à l'enfant les étapes d'une activité

c) équipement

- fournir aux enfants des plantes et des animaux. Ceux-ci pourront les regarder croître et observer ainsi les changements qui occurent

activité suggérée: - prendre des photographies périodiquement, constitue une bonne façon de bien visualiser les changements au fil des semaines

- supporter l'enfant dans ses tentatives d'utiliser les unités de temps dans ses conversations en l'aidant à bien situer les événements
- sensibiliser l'enfant à la durée précise de temps (une heure) en la comparant à une activité concrète (le temps de réaliser un projet et tout manger)

6.10 fournir à l'enfant l'occasion de noter, décrire [illegible] l'ordre des événements

OBJECTIFS CONTRIBUTIFS SECONDAIRES --> en permettant à l'enfant:
- d'énumérer les différentes étapes d'une activité
- de dessiner les étapes d'une activité
- d'expliquer les relations existant entre les étapes d'une activité

a) temps en petits groupes

objectif spécifique d'intervention --> - sensibiliser l'enfant à l'ordre des événements d'une activité

activités suggérées:
- demander aux enfants de décrire la fête de l'Halloween en insistant pour que l'ordre des événements soit bien respecté
- présenter une activité culinaire telle que la fabrication de biscuits; demander aux enfants de bien suivre la recette - les séquences précises à observer

CONCLUSION

Nous avons essayé de présenter un document à l'intérieur duquel les éducateurs pourront trouver des idées intéressantes d'activités et une série d'objectifs d'apprentissage qui les aideront à mieux intervenir dans le quotidien. Si l'on considère la garderie comme un lieu privilégié d'intervention et de prévention, elle doit être riche en stimulations pour le jeune enfant.

Ce document a été rédigé dans une démarche de recherche-action; il se veut un outil pour améliorer l'action pédagogique. Cependant, il ne faut pas oublier toute la dimension de l'implication des parents et tenter de créer des instruments qui amélioreront nos échanges avec ceux-ci car sans cette continuité garderie-maison on ne peut espérer offrir à nos enfants le maximum. Sans cette unité et cette concertation au sein de la garderie on ne peut penser offrir un service de garde et d'éducation de qualité.

APPENDICES

matériel didactique

On retrouve dans cette section du document, la liste du matériel didactique pouvant se retrouver dans les différents coins de la garderie.

Coin des jeux de blocs

1- matériel de construction:
- blocs de toutes formes, grandeurs et textures
- blocs de petites tailles (Lego)
- pièces de tapis, couvertures, "styrofoam", réersiglass etc.
- boîtes de toutes tailles
- cylindres de diamètres différents
- corde, ficelle, câble

2- matériel démontable:
- camions, trains, avions
- blocs emboîtants
- objets qui s'attachent, se démontent avec des vis, des tarots

3- matériel pour remplir et vider:
- camions à bascule
- ferme, maisons (Fisher-Price)
- paniers, boîtes
- roches, noix, cailloux
- petites autos, figurines, animaux
- petits objets pour animer la ferme, la maison, le garage

4- matériel pour imiter:
- autos, camions, véhicules de toutes sortes
- maison et ameublement
- figurines et animaux
- photographies des activités, sorties dans la communauté

Coin familial:

1- Equipement de cuisine pour manipuler, remplir et vider:
- cuisinière, réfrigérateur, évier à la taille de l'enfant
- batterie de cuisine, ustensiles de toutes sortes, vaisselle, pots, accessoires pour la cuisson, grandeur nature
- napperons, nappes, tabliers, linges à vaisselle, éponges etc.
- contenants de nourriture vides
- fruits et légumes de plastique, bouchons, boutons, graines etc. pour imiter la cuisson des aliments

2- Equipement pour la cuisson véritable (sous surveillance):
- plaque chauffante, grille-pain
- mélangeur, autres appareils ménagers

3- matériel pour le jeu dramatique:
- poupées, animaux en peluche
- lits, berceaux, biberons, couches,
- planche à repasser, balai, porte-poussière
- appareils ménagers mis hors d'usage
- téléphones, horloges,
- vêtements, chapeaux, perruques, souliers, sacoches etc.
- sac, boîte et panier
- argent de papier

→boîtes où l'on retrouve tout pour imiter une situation:

- épicerie: caisse enregistreuse, argent, contenants vides, sacs en panier
- le menuisier: outils, morceaux de tuyaux
- le bureau de poste: sac à courrier, enveloppes, timbres usagés, étampes et encrier
- le bureau du médecin: uniformes blancs, trousse de premiers soins, bandages, stéthoscope, seringues sans aiguilles
- le fermier: salopette, chapeau de paille, bottes, petits outils
- la station-service: vêtement de travail, outils
- le restaurant: tablier et chapeau de cuisinier
- toutes ces boîtes peuvent être recouvertes d'images permettant à l'enfant d'identifier ce qu'il est susceptible de retrouver à l'intérieur selon le personnage et les situations qu'il a le goût d'imiter

Coin des arts plastiques:

1- papier de différentes grandeurs, textures et couleurs:- construction, velin, de soie, glacé, journal, d'emballage, mouchoir, d'aluminium; assiettes et verres de carton, tapisserie, carton de différentes épaisseurs etc.

2- matériel pour mélanger et peinturer:
- gouache, peinture aux doigts, en poudre, à l'eau
- bouteilles vides, à bille
- pots pour mettre peinture et colle
- étampes, pinceaux, rouleaux, éponges, brosses à dent
- cache-tout

3- matériel pour coller, assembler, démonter :
- brocheuse, poinçon, colle
- ruban gommé, trombones, élastiques
- corde, ficelle, ruban, laine, fil
- ciseaux, bobines, aiguilles

4- matériel pour représentations tri-dimensionnelles:
- plasticine, playdough, glaise, et accessoires
- tissus, rouleaux, plumes, boîtes de toutes sortes
- nettoie-pipe, fil, épingles à linge
- plâtre, boutons, pailles
- morceaux et sciures de bois
- sac de papier
- tout matériel possible d'être recyclé et sans danger pour les enfants

5- matériel pour représentations en deux dimensions:
- crayons à mine, de couleur, de cire
- craies, tableau, crayons feutres,
- craies pastels, étampes et encrier
- vieux catalogues et revues
- formes pour tracer

Coin détente

1- matériel à assortir et pour bâtir:
- billes, perles à enfiler
- cubes de bois, de plastique, de différentes textures
- dominos de bois
- petites bouteilles pour sentir, écouter
- boutons, roches, coquilles, billes

2- matériel à ordonner et pour bâtir:
- boîtes, verres, contenants s'emboîtant les uns dans les autres
- petits objets de toutes sortes, à ordonner selon la couleur, la grosseur etc.

3- matériel à assembler et démonter:
- objets à mettre dans une boîte selon la forme et la grosseur
- Lego
- casse-tête
- autres jeux d'encastrements
- aimants, balance, loupes
- autres petits jeux de construction

4- matériel pour décoder et prétendre:
- jeux de lotto, de mémoire, d'observation
- marionnettes
- livres avec histoires, thèmes avec images où l'enfant peut reconnaître et faire des rapprochements avec les choses qu'il connaît

Coin de menuiserie

- banc pour scier, clouer
- outils, vis, tarots, papier sablé, morceaux de bois etc.

Coin de musique

- système de son, disques,
- magnétophone, cassettes, microphone, écouteurs
- instruments de musique: triangles, bâtons rythmiques, cloches, tambourines, maracas, xylophones, tambours etc.

Coin d'eau et de sable

- autos et camions de plastique, petites figurines
- vaisselle, contenants, bouteilles etc.
- chaudières, pelles, ustensiles
- tasses à mesurer
- autres objets permettant de vider, transvider, expérimenter le phénomène de flottaison

Coin pour animaux et plantes

- voici quelques animaux et insectes qu'il est possible de garder en garderie:
- vers de terre, fourmis, sauterelles
- gerboise, hamster, souris
- oiseau, poisson, lapin,
- des graines de toutes sortes peuvent être plantés:
- légumes, céréales, fruits, fleurs

Cour extérieure

1- appareils pour grimper et se balancer:
- échelles, appareils à grimper
- barils, billots de bois
- balançoire (pneu, poutre)
- grosses roches
- un filet à grimper

2- appareils pour s'élancer:
- anneaux, cables
- pneus suspendus, hamac

3- appareils pour glisser:
- glissoires
- dunes de sable
- rampes (pour tricycle)

4- structures pour aller à l'intérieur et en-dessous:
- gros tuyaux d'aqueduc
- tunnels dans le sable
- toutes faites de bois
- maison, grande taille, cabane
- arbre à "visiter"
- structures de bois servant de cachettes
- pneus enfilés

5- appareils pour sauter:
- chambre à air, pneus
- trampoline, vieux matelas, cordes, balles

6- objets à pousser, tirer et conduire:
- tricycle, voiturettes, barils etc.

7- objets à lancer, lancer:
- balles, ballons, paniers, pneus

8- objets pour jouer dans l'eau
et le sable: - camions, autos etc.
- pelles, chaudières, ustensiles, vaisselle
- contenants de toutes sortes

9- objets pour construire:
- planches de différentes grandeurs
- tronc d'arbre
- boîtes
- couvertures, draps
- pneus

Lisette Garlépy

Elaboration, implantation et application d'un programme préscolaire en garderie

RAPPORT DE RECHERCHE

APPENDICE 2

APPENDICE 3

APPENDICE 4

APPENDICE 5

APPENDICE 6

APPENDICE 2

Grille d'évaluation de l'implantation

du programme préscolaire

APPENDICE 2

Grille d'évaluation de l'implantation

du programme préscolaire

AVANT-PROPOS

Cette grille a comme objectif premier d'évaluer l'implantation du programme préscolaire dans le milieu d'application que constitue la garderie. Afin de vérifier si tous les éléments nécessaires à la réalisation du programme sont présents, nous avons procédé à l'évaluation de l'organisation matérielle et humaine. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés, en premier lieu, du chapitre "Curriculum Checklists" que l'on retrouve dans le volume Young Children in Action.[1] Nous avons ensuite repris, en partie, une série d'items tel que traduit par Jean-Guy Sabourin (Commission scolaire de Gatineau, Hiver 1982). Enfin, nous y avons ajouté quelques éléments qui nous apparaissaient importants de vérifier en garderie.

1 Mary Hohman, Bernard Banet, David P. Weikart, Young Children in Action, Ypsilanti, The High Scope Press, 1979, p.294.

A. ORGANISATION MATERIELLE

1. ASPECT GENERAL	OUI	NON	REMARQUES
1.1 Le local se divise en quelques aires distinctes spécialisées par centres d'intérêts: la maisonnée, les arts plastiques, les blocs, la détente, la construction, le sable et l'eau, la musique et rythmique, les animaux et les plantes	___	___	_____
1.1.1 Les frontières entre les aires sont élevées par des étagères basses, des écrans sur pieds ou des murs ayant des fenêtres par lesquelles on peut voir à l'intérieur des aires	___	___	_____
1.1.2 Chaque aire a assez d'espace pour contenir les enfants manipulant le matériel respectif	___	___	_____
1.1.3 L'aire des arts plastiques est près d'un évier	___	___	_____
1.1.4 Les tables se retrouvent dans les aires	___	___	_____
1.1.5 Les espaces de travail ne sont pas empêtrés par du matériel ou du mobilier superflu	___	___	_____
1.1.6 Les aires se dessinent le long des murs ou dans les coins; le centre du local est réservé à la planification et la mise en commun	___	___	_____
1.1.7 Des tuiles recouvrent le plancher de l'aire des blocs	___	___	_____
1.1.8 Du tapis recouvre le plancher de l'aire des blocs	___	___	_____
1.1.9 Les enfants peuvent travailler sans brusque interruption malgré le déplacement des gens	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
1.1.10	Afin d'interrelier certains jeux, les aires de la maisonnette et des blocs sont côte-à-côte	___	___	_____
1.1.11	Certaines aires de travail sont aménagées à l'extérieur selon les saisons ou les températures chaudes	___	___	_____
1.1.12	Les aires bruyantes sont éloignées des aires plus silencieuses	___	___	_____
1.2	Le matériel est entreposé dans chaque aire respective	___	___	_____
1.2.1	On identifie les étagères, les tiroirs et les contenants par des étiquettes, des objets, des gravures, des photos ou des vignettes représentatives de leur contenu	___	___	_____
1.2.2	Les objets identiques et similaires sont entreposés ensemble	___	___	_____
1.2.3	Le matériel aux grandeurs différentes est suspendu ou entreposé de telle sorte que leur différence de grandeur soit évidente	___	___	_____
1.2.4	Le matériel est facile d'accès dans les aires de jeu	___	___	_____
1.2.5	Tout matériel à la portée des enfants leur est également possible d'utilisation	___	___	_____
1.2.6	Le babillard de chaque aire est facile d'accès et bien en vue. Les objets ou peintures distinctives de cette aire y sont affichés	___	___	_____
1.2.7	Certains matériaux sont visibles de l'aire centrale pour faciliter la planification	___	___	_____
1.3	Le matériel de chaque aire est en quantité suffisante et variée	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
1.3.1	Chaque aire possède du matériel hétéroclite pour de multiples usages	___	___	_____
1.3.2	Chaque aire offre également toute une variété de matériel pour réaliser les objectifs d'apprentissage	___	___	_____
1.3.3	Le matériel de chaque aire est suffisant pour desservir quelques enfants à la fois	___	___	_____
1.3.4	Chaque aire possède du matériel de manipulation et de découverte	___	___	_____
1.3.5	Chaque aire possède du matériel de simulation ou de dramatisation	___	___	_____
1.3.6	Chaque aire possède du matériel naturel et propre à l'exploration: plantes, animaux, ustensiles, outils, instruments spécialisés	___	___	_____
1.3.7	Chaque aire possède du matériel approprié à la culture générale	___	___	_____
1.4	Un espace est aménagé pour exposer ou entreposer les travaux ou articles personnels des enfants	___	___	_____
1.4.1	Les étalages sont à la portée de vue des enfants	___	___	_____
1.4.2	Chaque aire possède une étagère pour y déposer les travaux des enfants	___	___	_____
1.4.3	Chaque enfant reçoit un casier d'entreposage et un coin vestiaire pour ses choses personnelles. Ils sont identifiés au nom de l'enfant et ils sont à sa hauteur	___	___	_____
1.5	L'équipement évolue tout au long de l'année	___	___	_____
1.6	Dans les salles de toilettes, les équipements et accessoires sont à la grandeur des enfants	___	___	_____

	OUI	NON	REMARQUES
1.7 Les prises de courant sont placées hors de la portée des enfants	___	___	_____
1.8 Chaque mur est couvert de babillard sur ses premiers quatre pieds et demi du plancher	___	___	_____
1.9 Un entrepôt assez large est prévu pour le matériel	___	___	_____
1.10 Un endroit extérieur sous abri	___	___	_____
1.11 Un entrepôt extérieur pour le matériel extérieur	___	___	_____

2. AIRES DE JEUX	OUI	NON	REMARQUES
2.1 L'aire des blocs comprend une quantité suffisante d'objets suivants:			
2.1.1 Du matériel de construction:			
-blocs de toutes formes, grandeurs et textures	____	____	_____
-blocs de petites tailles (lego)	____	____	_____
-pièces de tapis, couvertures etc.	____	____	_____
-boîtes de toutes tailles	____	____	_____
-cylindres de diamètres différents	____	____	_____
-corde, ficelle, cable	____	____	_____
-autres, précisez:_____	____	____	_____
_____			
2.1.2 Du matériel démontable et remontable:			
-camions, trains, avions	____	____	_____
-blocs emboîtants	____	____	_____
-objets qui s'attachent, se démontent avec des vis, des tarots	____	____	_____
-autres, précisez:_____	____	____	_____
_____			
2.1.3 Du matériel pour remplir et vider:			
-camions à bascule	____	____	_____
-ferme, maison, village	____	____	_____
-paniers, boîtes	____	____	_____
-roches, cailloux	____	____	_____
-petites autos	____	____	_____
-figurines, animaux pour animer la ferme, le village, le garage etc.	____	____	_____
-autres, précisez:_____	____	____	_____
_____			
2.1.4 Du matériel de simulation:			
-autos, camions, véhicules de toute sorte	____	____	_____
- maison et ameublement	____	____	_____
-figurines et animaux	____	____	_____

		OUI	NON	REMARQUES
	-photographies des activités, sorties dans la communauté	___	___	_____
	-autres, précisez:_____	___	___	_____
	_____			
2.2	On ne retrouve pas dans l'aire des blocs, des jouets mobiles, l'établi de menuiserie, le bac à sable, des tables et des chaises	___	___	_____
2.3	L'aire du coin familial comprend une quantité suffisante d'objets suivants:			
2.3.1	De l'équipement de cuisine afin que l'on puisse manipuler, classifier, remplir, vider:			
	-cuisinière réfrigérateur, évier à la taille des enfants	___	___	_____
	-vaisselle, coutellerie, grandeur nature	___	___	_____
	-batterie de cuisine, grandeur nature	___	___	_____
	-récipients de toutes sortes	___	___	_____
	-nappes, napperons	___	___	_____
	-tabliers	___	___	_____
	-linge à vaisselle	___	___	_____
	-éponges	___	___	_____
	-contenants de nourriture vides	___	___	_____
	-fruits et légumes de plastique	___	___	_____
	-bouchons, boutons, graines pour imiter la cuisson des aliments	___	___	_____
	-autres, précisez:_____	___	___	_____
	_____			
2.3.2	Du matériel d'art dramatique:			
	-poupées, animaux en peluche	___	___	_____
	-lits, berceaux	___	___	_____
	-biberons, couches, vêtements	___	___	_____
	-planche à repasser	___	___	_____
	-balai et porte-poussière	___	___	_____
	-appareils ménagers mis hors d'usage	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
	-téléphone	___	___	_____
	-horloge	___	___	_____
	-vêtements, chapeaux, perruques, souliers, sacoches	___	___	_____
	-sac, boîtes	___	___	_____
	-argent de papier	___	___	_____
	-boîtes où l'on retrouve tout pour imiter une situation			
	épicerie: caisse enregistreuse, argent, contenants vides etc.	___	___	_____
	menuiserie: outils, matériaux etc.	___	___	_____
	médecin: trousse, bandages, seringues	___	___	_____
	fermier: salopette, bottes, chapeau	___	___	_____
	cuisinier: chapeau, tablier	___	___	_____
	Ces boîtes sont recouvertes d'images permettant à l'enfant d'identifier ce qu'il est susceptible de retrouver à l'intérieur selon le personnage et les situations qu'il a le goût d'imiter	___	___	_____
	-autres, précisez. _____ _____	___	___	_____
2.3.3	Du matériel authentique de cuisine			
	-plaque-chauffante	___	___	_____
	-grille-pain	___	___	_____
	-mélangeur	___	___	_____
	-autres, précisez. _____ _____			
2.4	Un garde-robe aménagé dans le coin familial	___	___	_____
2.5	Un coin indéfini dans cette aire afin de satisfaire d'autres types de jeux inventés par les enfants	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
2.6	L'aire des arts plastiques contient une quantité suffisante d'objets suivants:			
2.6.1	papier de différentes grandeurs, textures et couleurs:			
	-de construction	___	___	_____
	-vélin	___	___	_____
	-de soie	___	___	_____
	-glacé	___	___	_____
	-journal	___	___	_____
	-d'aluminium	___	___	_____
	-assiettes et verres de carton	___	___	_____
	-cartons de différentes épaisseurs	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.6.2	du matériel de mélange et de peinture:			
	-gouache	___	___	_____
	-peinture aux doigts	___	___	_____
	-peinture en poudre	___	___	_____
	-aquarelle	___	___	_____
	-bouteille à bille	___	___	_____
	-étampe	___	___	_____
	-pinceaux	___	___	_____
	-rouleaux	___	___	_____
	-éponges	___	___	_____
	-brosse à dent	___	___	_____
	-colle	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.6.3	du matériel pour réassembler ou détacher:			
	-brocheuse	___	___	_____
	-poinçon	___	___	_____
	-ficelle	___	___	_____
	-ruban gommé	___	___	_____
	-trombones	___	___	_____
	-élastiques	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
	-corde	___	___	_____
	-ruban	___	___	_____
	-laine	___	___	_____
	-fil	___	___	_____
	-ciseaux	___	___	_____
	-bobines	___	___	_____
	-aiguilles à bout rond	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.6.4	du matériel pour réaliser des représentations en deux dimensions:			
	-crayons à mine, de couleur	___	___	_____
	-crayons de cire	___	___	_____
	-craies et tableau	___	___	_____
	-crayons feutres	___	___	_____
	-craies pastels	___	___	_____
	-étampe et encrier	___	___	_____
	-vieux catalogues et magazines	___	___	_____
	-formes pour tricer	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.6.5	du matériel pour réaliser des représentations tri-dimensionnelles.			
	-plasticine et accessoires	___	___	_____
	-glaise	___	___	_____
	-tissus	___	___	_____
	-rouleaux en carton	___	___	_____
	-boîtes	___	___	_____
	-nettoie-pipe	___	___	_____
	-épingles à linge	___	___	_____
	-plâtre	___	___	_____
	-boutons	___	___	_____
	-pailles	___	___	_____
	-sac de papier	___	___	_____
	-tout matériel pouvant être recyclé et ne présentant aucun danger pour les enfants	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
2.7	L'aire des arts plastiques contient également:			
2.7.1	plusieurs surfaces de travail différentes	___	___	_____
2.7.2	un endroit pour ranger les couvre-tout	___	___	_____
2.7.3	un endroit pour sécher les peintures	___	___	_____
2.7.4	un endroit pour conserver les projets inachevés	___	___	_____
2.8	L'aire de détente contient une quantité suffisante d'objets suivants:			
2.8.1	du matériel de classification et de construction:			
	-billes et perles à enfiler	___	___	_____
	-cubes de bois, de plastique	___	___	_____
	-dominos	___	___	_____
	-petites bouteilles pour sentir, pour écouter	___	___	_____
	-boutons	___	___	_____
	-roches	___	___	_____
	-billes	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.8.2	du matériel d'agencement et de construction:			
	-contenants s'emboîtant les uns dans les autres	___	___	_____
	-petits objets à ordonner selon la couleur, la grosseur	___	___	_____
2.8.3	du matériel de démontage et d'assemblage:			
	-petits blocs (lego)	___	___	_____
	-casse-tête	___	___	_____
	-jeux d'encastrements	___	___	_____
	-petits jeux de construction	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
2.8.4	du matériel de décodage et de simulation:			
	-jeux de lotto	___	___	_____
	-jeux de mémoire	___	___	_____
	-jeux d'observation	___	___	_____
	-marionnettes	___	___	_____
2.9	des livres	___	___	_____
2.9.1	les livres sont étalés de façon à voir leur couverture; ils sont renouvelés périodiquement	___	___	_____
2.10	L'aire de construction contient les objets suivants:			
2.10.1	une surface rigide de travail	___	___	_____
2.10.2	un lieu d'entreposage du bois et des outils	___	___	_____
2.10.3	des outils	___	___	_____
2.10.4	des vis, tarots, boulons etc.	___	___	_____
2.10.5	des matériaux de construction	___	___	_____
2.11	L'aire de musique et rythmique contient:			
2.11.1	assez d'espace pour se mouvoir	___	___	_____
2.11.2	des instruments étiquetés de leurs noms	___	___	_____
2.11.3	un tourne-disque	___	___	_____
2.11.4	un magnétophone à cassette	___	___	_____
2.11.5	des disques et cassettes	___	___	_____
2.11.6	des instruments spécialisés:			
	-triangles	___	___	_____
	-bâtons rythmiques	___	___	_____
	-cloches	___	___	_____
	-tambours	___	___	_____
	-maracas	___	___	_____
	-tambourines	___	___	_____
	-castagnettes	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			

		OUI	NON	REMARQUES
2.12	L'aire du sable et de l'eau contient:			
2.12.1	un bac pour recevoir le sable et l'eau	___	___	_____
2.12.2	le plancher peut être nettoyé aisément	___	___	_____
2.12.3	du matériel de simulation pour creuser, pelleter, remplir, vider:			
	-autos et camions	___	___	_____
	-petites figurines	___	___	_____
	-vaisselle, contenants	___	___	_____
	-chaudières	___	___	_____
	-pelles, ustensiles	___	___	_____
	--autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.12.4	Le bac est situé près d'une source d'eau et il est amovible afin de le transporter à l'extérieur s'il y a lieu	___	___	_____
2.13	L'aire de la faune et de la flore contient:			
2.13.1	des animaux domestiques vivants	___	___	_____
2.13.2	des plantes faciles d'entretien	___	___	_____
2.13.3	des cages adéquates et de la nourriture	___	___	_____
2.14	La cour extérieure prévoit une quantité suffisante d'objets suivants:			
2.14.1	des éléments d'escalade et d'équilibre			
	-échelles	___	___	_____
	-poutres	___	___	_____
	-barils	___	___	_____
	-filet à grimper	___	___	_____
	--autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.14.2	des éléments pour se balancer			
	-balançoires	___	___	_____
	-pneus suspendus	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			

		OUI	NON	REMARQUES
2.14.3	des éléments pour glisser			
	-glissoires	___	___	_____
	-dunes de sable	___	___	_____
	-rampe (pour tricycle)	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.14.4	des éléments qu'on peut traverser ou passer au-dessus:			
	-gros tuyaux d'aqueduc	___	___	_____
	-tentes	___	___	_____
	-maison, cabane	___	___	_____
	-arbre à visiter	___	___	_____
	-autres, préciser: _____	___	___	_____
	_____			
2.14.5	des éléments sur lesquels ou par dessus lesquels on peut sauter:			
	-trampoline	___	___	_____
	-vieux matelas	___	___	_____
	-cordes, cables	___	___	_____
	-pneus	___	___	_____
	-autres, préciser. _____	___	___	_____
	_____			
2.14.6	des éléments que l'on peut frapper du pied, lancer:			
	-balles, ballons	___	___	_____
	-paniers	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.14.7	des éléments que l'on peut pousser, tirer, conduire.			
	-tricycles	___	___	_____
	-voiturettes	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			
2.14.8	des éléments de jeu dans le sable et l'eau:			
	-camions, autos	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
2.14.9	des éléments de construction			
	-planches de différentes grandeurs	___	___	_____
	-tronc d'arbre	___	___	_____
	-couvertures, draps	___	___	_____
	-pneus	___	___	_____
	-autres, précisez: _____	___	___	_____
	_____			

3. EXPERIENCES-CLE		OUI	NON	REMARQUES
3.1	L'organisation de la classe facilite le langage parce que:			
3.1.1	les aires sont distinctes, aérées de telle sorte que les enfants puissent se mouvoir librement et y interagir positivement; elles ne sont pas encombrées de tables et de chaises	___	___	_____
3.1.2	les cloisons sont assez basses pour que les enfants puissent voir par-dessus	___	___	_____
3.1.3	il existe assez de matériel d'utilisations variées qui encouragent les enfants à travailler et parler ensemble dans chaque aire	___	___	_____
3.1.4	le matériel est facile d'accès et disponible	___	___	_____
3.1.5	les travaux et les photos des enfants sont étalés à leur vue	___	___	_____
3.1.6	autres éléments favorisant le langage; précisez. _____	___	___	_____
3.2	La classe possède une variété de matériel de représentation.			
3.2.1	objets réels et des outils	___	___	_____
3.2.2	matériel pour goûter	___	___	_____
3.2.3	matériel pour sentir	___	___	_____
3.2.4	matériel pour entendre	___	___	_____
3.2.5	matériel pour toucher	___	___	_____
3.2.6	matériel pour imprimer	___	___	_____
3.2.7	des modèles, images, peintures ou photographies des endroits réels et des objets	___	___	_____
3.2.8	des photos prises lors des sorties	___	___	_____
3.2.9	des photos des enfants en action et leur réalisation	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
3.2.10	des accessoires et du matériel pour le jeu de rôle	___	___	_____
3.2.11	de l'équipement extérieur pour le jeu de rôle	___	___	_____
3.2.12	du matériel pour construire des modèles	___	___	_____
3.2.13	du matériel pou peindre et dessiner	___	___	_____
3.2.14	des livres d'images ou d'histoires des catalogues etc.	___	___	_____
3.2.15	du matériel pour confectionner des livres	___	___	_____
3.2.16	autre matériel de représentation, précisez: _____ _____	___	___	_____
3.3	Le classe possède une quantité variée de matériel de classification:			
3.3.1	du matériel réel descriptible: outils, ustensiles, instruments musicaux, nourriture etc.	___	___	_____
3.3.2	des ensembles de matériaux identiques	___	___	_____
3.3.3	des ensembles de matériaux similaires	___	___	_____
3.3.4	des ensembles de matériaux que l'on peut catégoriser de multiples façons	___	___	_____
3.3.5	certains matériaux sont étiquetés "NON" ou "NE TOUCHEN PAS"	___	___	_____
3.3.6	certains matériaux sont étiquetés par deux attributs	___	___	_____
3.3.7	autre matériel de classification, précisez: _____ _____	___	___	_____
3.4	La classe comprend du matériel de sériation:			
3.4.1	du matériel qui est facilement comparable	___	___	_____
3.4.2	dumatériel de 3 ou 4 dimensions	___	___	_____

		OUI	NON	REMARQUES
3.4.3	des ensembles ordonnés pour l'assemblage	___	___	_____
3.4.4	autre matériel de sériation, précisez. _____	___	___	_____
	_____			
3.5	La classe comprend du matériel de numération:			
3.5.1	du matériel continu	___	___	_____
3.5.2	du matériel discontinu	___	___	_____
3.5.3	du matériel à correspondance biunivoque	___	___	_____
3.5.4	des ensembles d'objets énumérables	___	___	_____
3.5.5	autre matériel de numération, précisez.			
	_____	___	___	_____
3.6	La classe comprend du matériel permettant de décrire et d'explorer les relations spatiales:			
3.6.1	du matériel simple et complexe selon la capacité de chaque enfant	___	___	_____
3.6.2	différentes surfaces sur, autour et à l'intérieur desquelles on peut réassembler	___	___	_____
3.6.3	du matériel et de l'équipement qui permettent aux enfants de regarder des choses de différents angles de vue dans l'espace	___	___	_____
3.6.4	des photographies d'objets ou d'endroits familiers prises de différents angles	___	___	_____
3.6.5	des photographies d'enfants se tenant dans des positions variées	___	___	_____
3.6.6	du matériel de compréhension du schéma corporel	___	___	_____
3.6.7	autre matériel, précisez. _____	___	___	_____
	_____			
3.7	La classe possède du matériel d'expérimentation des unités et séquences de temps:			

	OUI	NON	REMARQUES
3.7.1 du matériel pour signaler le début et la fin des périodes	____	____	_____
3.7.2 du matériel qu'on peut bouger ou jouer à différents rythmes	____	____	_____
3.7.3 des horloges et des calendriers improvisés	____	____	_____
3.7.4 des tableaux séquentiels des événements	____	____	_____
3.7.5 des êtres vivants qui évoluent	____	____	_____
3.7.6 autre matériel, précisez: _____	____	____	_____

_____

B. ORGANISATION HUMAINE

	OUI	NON	REMARQUES
1. ratio éducateur-enfants			
1.1 le ratio éducateur-enfants respecte les normes émises par l'OSGE	___	___	_____
1.2 le nombre d'enfants se retrouvant dans l'ensemble des aires est conforme aux normes de l'OSGE	___	___	_____
2. compétences professionnelles			
2.1 au moins un éducateur sur trois possède un diplôme reconnu par l'OSGE ou trois ans d'expérience avec des enfants en garderie	___	___	_____
3. appropriation du programme			
3.1 chaque éducateur a pris connaissance du contenu du programme	___	___	_____
3.2 chaque éducateur est familier avec l'horaire et les différents temps à faire vivre à l'enfant durant la journée	___	___	_____
3.3 chaque éducateur connaît les huit expériences-clé	___	___	_____
4. autres éléments d'organisation			
4.1 la direction préconise l'implantation et l'application du programme	___	___	_____
4.2 les parents sont sensibilisés à la démarche entreprise	___	___	_____
4.3 chaque éducateur participe à l'organisation matérielle de la garderie	___	___	_____

APPENDICE 3

Fiche d'évolution quotidienne

AVANT - PROPOS

Cette fiche constitue l'outil de communication privilégié entre l'éducatrice et les parents. De fabrication maison, elle informe sur le déroulement du repas, de la sieste et des activités (ateliers). Elle est complétée quotidiennement par l'éducatrice et remise aux parents afin que celui-ci soit bien informé.

Dîner			Sieste			Ateliers - choix de l'enfant
Mange bien	Mange peu	Ne mange pas	Dort bien	Dort peu	Ne dort pas	

AVANT - PROPOS

L'horaire quotidien constitue le cadre dans lequel évoluent les enfants tout au long de la journée. Il reprend les temps-clé d'activités tel que précisé dans le programme initial, soit le "Cognitively Oriented Program" ainsi que les autres périodes propres au vécu quotidien de la garderie.

HORAIRE GROUPES DES 3, 4 et 5 ans

7h00 - 9h00	Accueil, déjeuner Jeux libres
9h00 - 9h30	Collation en petits groupes Planification de la période des ateliers
9h30 - 10h00	Ateliers de réalisation
10h00 - 10h15	Rangement
10h15 - 10h30	Retour en arrière (en petits groupes)
10h30 - 11h30	Temps en petits groupes Histoire, jeux libres / jeux extérieurs
11h30 - 11h45	Préparation au dîner
11h45 - 12h30	Dîner
12h30 - 13h00	Brossage de dents, préparation à la sieste
13h00 - 14h30	Sieste
14h30 - 15h15	Lever et collation
15h15 - 15h45	Grand cercle
15h45 - 17h30	Jeux libres/ jeux extérieurs

APPENDICE 5

Fiches d'activités

AVANT - PROPOS

La fiche hebdomadaire d'activités constitue un outil de communication entre éducatrices et parents afin d'informer ces derniers sur les activités faites tout au long de la semaine. Ces activités sont effectuées lors de la période en petits groupes et visent à développer des habiletés spécifiques chez l'enfant. La fiche est complétée par l'éducatrice et est mise à la disposition des parents pour consultation.

GROUPE:

OBJECTIF DE LA SEMAINE:

	ACTIVITE EN PETIT GROUPE	OBJECTIF VISE
LUNDI		
MARDI		
MERCREDI		
JEUDI		
VENDREDI		
	REMARQUES:	

AVANT - PROPOS

La fiche d'activités personnalisée constitue pour l'éducatrice, un outil privilégié d'observation auprès des enfants de son groupe. Complétée quotidiennement, elle informe sur le choix fait par chacun, lors de la période des ateliers de réalisation. Cette fiche permet ainsi à l'éducatrice d'ajuster ses interventions selon les besoins de chacun. Elle peut alors offrir des activités plus adaptées afin de maximiser le développement intégral des enfants de son groupe.

SEMAINE:	COIN D'EAU	BAC DE SEMOULE	COIN DETENTE	COIN DES BLOCS	COIN FAMILIAL	COIN DES ARTS		COIN MOUVEMENT	
NOMS									

APPENDICE E

Questionnaires d'évaluation de satisfaction

Application du programme préscolaire

AVANT - PROPOS

Ce questionnaire vise à mesurer le taux de satisfaction des éducatrices en ce qui a trait à l'application du programme préscolaire à la garderie. Il reprend différents éléments tel que la communication parents-éducatrices, la cohérence au plan des interventions pédagogiques, les outils d'échange etc. Distribué aux trois éducatrices impliquées dans la démarche, il constitue l'instrument privilégié pour mesurer le taux de satisfaction face à l'application du programme préscolaire.

Après quatre mois de fonctionnement selon un horaire d'activités et une approche précise (livre bleu), j'aimerais connaître vos impressions en tant qu'éducatrice, sur ce qui est vécu à la garderie. L'objectif premier de ce petit questionnaire est de faire le point sur ce qui a été mis sur pied soit le système d'échange avec les parents et la programmation. N'hésitez pas à mettre tous vos commentaires, ils me sont très importants. Les parents ont également reçu un questionnaire qui nous permettra de voir comment eux perçoivent notre fonctionnement.

Merci !

---

1. Programmation	TRÈS SATISFAISANT	SATISFAISANT	PEU SATISFAISANT	TRES PEU SATISFAISANT	NE SAIS PAS
Quel est votre taux de satisfaction quant à:					
- l'horaire de la journée (les différents temps)	___	___	___	___	___
- la présence d'une période d'atelier où l'enfant choisit ce qu'il désire faire	___	___	___	___	___
- la présence d'une période d'activité dirigée où l'éducatrice présente aux enfants une activité précise	___	___	___	___	___
- l'atteinte de vos objectifs pédagogiques à l'intérieur de ces différents temps	___	___	___	___	___

	TOUT A FAIT	EN GRANDE PARTIE	MOYENNEMENT	UN PEU	PAS DU TOUT
2. Croyez-vous qu'un tel fonctionnement vous permet d'identifier certains problèmes spécifiques chez les enfants?	___	___	___	___	___

Commentaires: _____

_____

_____

3. Croyez-vous que vous pouvez répondre à ces besoins individuels à l'intérieur des différents moments- activités vécus à la garderie? ___ ___ ___ ___ ___

Commentaires: _____

_____

_____

4. Croyez-vous qu'il y a cohérence dans les interventions faites au sein de l'équipe? ___ ___ ___ ___ ___

Commentaires: _____

_____

_____

5. Croyez-vous que le fait de fonctionner à partir d'un même programme, permet une continuité plus grande dans les objectifs pédagogiques, d'un groupe à l'autre? ___ ___ ___ ___ ___

Commentaires: _____

_____

_____

6. Echanges avec les parents

	TRES SATISFAISANT	SATISFAISANT	PEU SATISFAISANT	TRES PEU SATISFAISANT	NE SAIS PAS
Quel est votre taux de satisfaction quant à l'utilisation de:					
- la fiche d'évolution quotidienne	___	___	___	___	___
- la fiche d'activités dirigées avec objectifs	___	___	___	___	___
- les échanges verbaux avec les parents	___	___	___	___	___
- la communication entre éducatrices	___	___	___	___	___

	TOUT A FAIT	EN GRANDE PARTIE	MOYENNEMENT	UN PEU	PAS DU TOUT
7. Croyez-vous que ce système d'échange avec les parents, vous permet de bien transmettre tout ce que vous faites au cours de la journée avec les enfants?	___	___	___	___	___
8. Croyez-vous que ce système entraîne une meilleure continuité garderie-maison?	___	___	___	___	___
9. Croyez-vous que le fonctionnement actuel vous permet d'être perçu par les parents, comme de véritables personnes-ressources en matière d'éducation préscolaire	___	___	___	___	___

10. Avez-vous d'autres commentaires relatifs au fonctionnement?

AVANT - PROPOS

Ce questionnaire vise à mesurer le taux de satisfaction des parents en ce qui a trait à la programmation et le système d'échange existant à la garderie. De fabrication maison, il reprend différents points tel que l'horaire de la journée, la continuité garderie-maison, les échanges avec les éducatrices etc. Distribué à l'ensemble des parents des enfants impliqués dans la démarche, il constitue l'instrument privilégié pour mesurer le taux de satisfaction face à l'application du programme préscolaire.

Bonjour à tous,

En février dernier nous vous informions de la programmation que nous allions vivre à la garderie; un horaire contenant des périodes d'atelier, d'activités dirigées ainsi qu'un système d'échange avec fiche d évolution quotidienne. Après quatre mois d'un tel fonctionnement, nous aimerions connaître vos impressions sur ce qui est vécu à la garderie et sur les échanges que vous avez avec les éducatrices. Ce petit questionnaire ne prendra que quelques minutes de votre temps et il nous permettra de nous réajuster, s'il y a lieu, afin de mieux poursuivre notre travail auprès de vous et de vos enfants.

Vous n'avez pas à signer, alors mettez tous les commentaires que vous jugez bon de nous transmettre et retournez le questionnaire dans une ou l'autre des pochettes (enveloppes brunes) des éducatrices.

Merci beaucoup.

L'équipe

---

1 Programmation

	très satisfaisant	satisfaisant	peu satisfaisant	très peu satisfaisant	ne sais pas
Quel est votre taux de satisfaction quant à:					
- l'horaire de la journée(tel qu'affiché au babillard	___	___	___	___	___

(suite)

	très satisfaisant	satisfaisant	peu satisfaisant	très peu satisfaisant	ne sais pas
la période d'atelier où l'enfant choisit ce qu'il désire faire	___	___	___	___	___
- la période d'activité dirigée où l'éducatrice présente aux enfants une activité précise	___	___	___	___	___

Avez-vous d'autres commentaires au sujet de la programmation?

_____

_____

_____

2. Echange avec les éducatrices

Quel est votre taux de satisfaction quant à l'utilisation de					
- la fiche d'évolution quotidienne (ce que vous avez tous les jours dans le casier) comme façon d'avoir un aperçu de la journée de votre enfant	___	___	___	___	___
- La fiche d'activités dirigées avec objectifs (affichée au babillard) comme façon de connaître ce qui se fait tout au long de la journée	___	___	___	___	___
- les échanges verbaux que vous avez avec les éducatrices	___	___	___	___	___

3. Croyez-vous que ce système d'échange avec les éducatrices vous permet de bien connaître tout ce qui se fait durant la journée?

Oui: ___ non ___

Commentaires: _____

4. Croyez-vous qu'il y a une plus grande continuité garderie-maison grâce à ce système d'échange? (vous pouvez poursuivre ce qui se fait à la garderie et nous ce qui se fait à la maison)

Oui: ___ non ___

Commentaires: _____

5. Est-ce que les échanges que vous avez avec nous sont une bonne source d'information qui vous aide dans l'éducation de votre enfant?

Oui: ___ non ___

Commentaires: _____

Avez-vous d'autres commentaires à nous transmettre?

_____

FIN